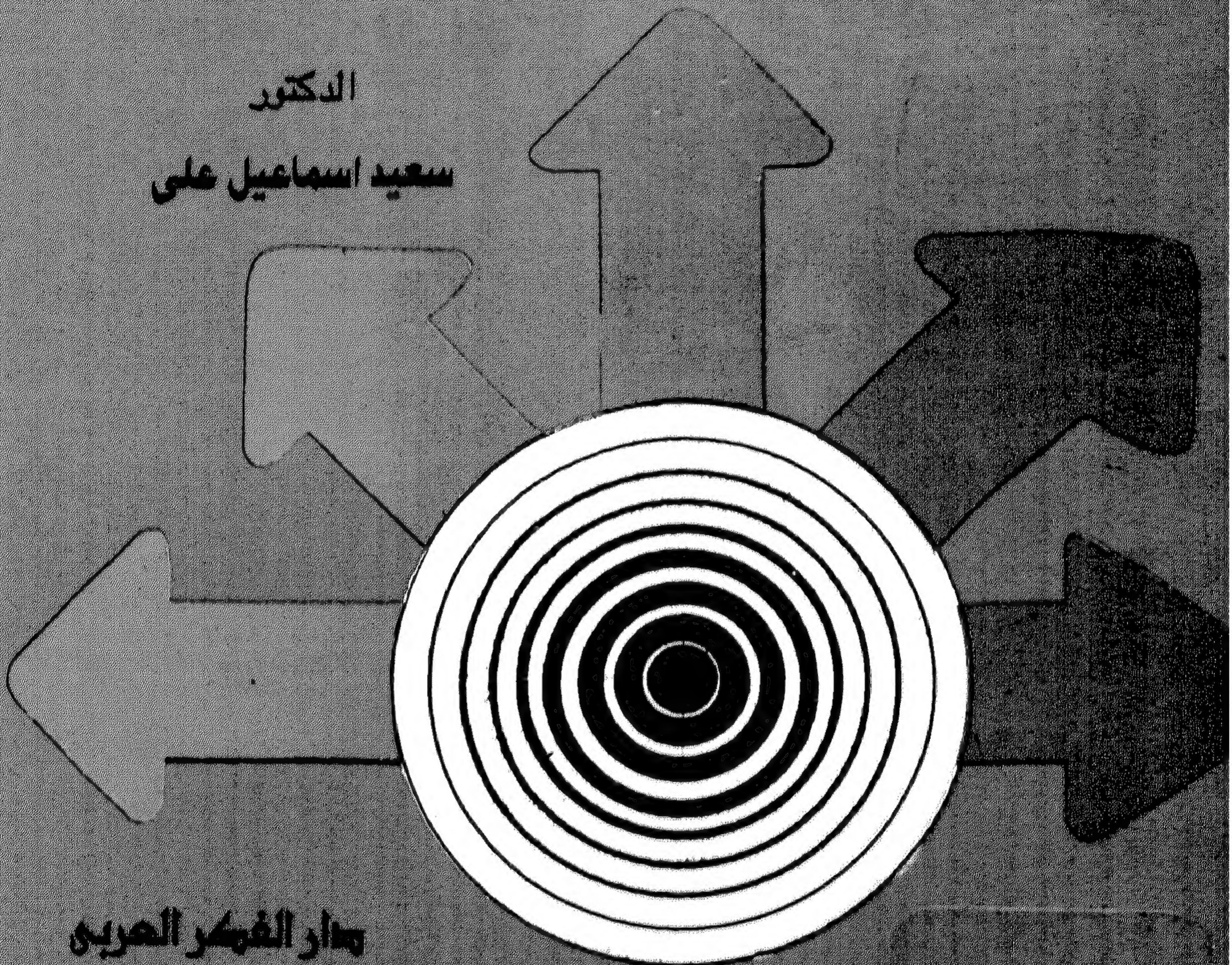


اتجاهات الفكر التربوي الإسلامى

الدكتور
سعيد اسماعيل على



منار الفكر العربى

٥٠٠٠٠٠



اتجاهات الفكر التربوي الإسلامى

الدكتور

سعيد اسماعيل على

كلية التربية - جامعة عين شمس

١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

الإدارة : ١١ شارع جواد حسنى

ص. ب. ١٣٠ القاهرة - ت : ٢٩٢٥٥٢٣

٣٧٧، ١٠١ سعيد إسماعيل على.
س ع إ ت إتجاهات الفكر التربوي الإسلامي / سعيد إسماعيل على.-
القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩١.
٢٥٢ ص : ٢٤ سم.
يشتمل على إرجاعات ببليوجرافية
تدرك : ٩ - ٥٠٤ - ١٠ - ٩٧٧.
١- التربية الإسلامية - فلسفة. ١ - العنوان .

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	٧
الفصل الأول: معالم رئيسية للفكر التربوي في الإسلام	١١
١ - قابلية التعلم والقدرة عليه	١٢
٢ - الترغيب في التعلم	١٨
٣ - الأهداف التربوية	٢٤
٤ - أدوات ومصادر التعلم	٣٠
٥ - مجالات التعلم	٣٦
٦ - أساليب التربية ووسائلها	٤٣
٧ - مهمة التعليم	٥٠
الفصل الثاني: الاتجاه الفقهي	٥٩
المعنى والمفهوم	٥٩
النشأة والتطور	٦١
منهج الفقهاء	٦٥
القيمة التربوية للجهد الفقهي	٧١
موقف الاتجاه الفقهي من بعض قضايا التربية	٧٦
العلم : قيمة ومعنى ، وتعلما	٧٦
المعلم كما ينبغي أن يكون	٨٢
وما يجب أن يكون عليه طالب العلم	٨٩
ما يجب تعليمه وتعلمه	٩٧
العلاقة بين المعلم والتلميذ	١٠٢
مبادئ للتعليم والتعلم	١٠٩

١٩	الفصل الثالث: الاتجاه الكلامي
٢٠	المفهوم والمعنى
٢٣	النشأة والتطور
٢٨	منهج المتكلمين
٣٠	طبيعة الإنسان
٣٧	حرية الإرادة ضرورية لحسن تربية الإنسان
٤٤	العقل وتحصيل العلم
٥٤	التربية مهمة أخلاقية
٦٣	القيمة التربوية للمعتزلة
٧١	الفصل الرابع: الاتجاه الفلسفي
٧٢	لماذا ومتى بدأ التفلسف عند المسلمين ؟
٧٨	التفلسف من المتطور الإسلامي
٨٣	القيمة الفكرية والتربوية
٨٨	الإسهام الفلسفي في الدراسات النفسية
١٦	المعرفة والتعلم
١٧	التربية الأخلاقية
١٦	التربية العملية
٢١	الفصل الخامس: الاتجاه الصوفي
٢١	المفهوم والنشأة
٢٨	التصوف مصدراً للتربية الإسلامية
٢٩	الأساس المعرفي للتربية الصوفية
١٩	ضرورة التأدب بشيخ

٢٦٧	حرية إرادة المتعلم والمعلم
٢٧٧	التربية الأخلاقية
٢٨٩	الفصل السادس: الاتجاه العلمي
٢٩٠	الملاحظة الحسية والتجربة العلمية
٣٠١	الموقف النقدي
٣١١	أخلاقيات العلم
٣٢٣	النظرة الوظيفية للمعرفة العلمية
٣٣١	عملية التعليم
٣٤٥	خاتمة :

مقدمة

فى مايو عام ١٩٨٧، صدر لى فى سلسلة (عالم المعرفة) بالكويت كتاب بعنوان (الفكر التربوى العربى الحديث) .

وبدل العنوان على أن موضوع الكتاب يتناول جملة الآراء التى انتظمتها الاتجاهات والتيارات الرئيسية فى الساحة الفكرية تجاه عدد من القضايا والمشكلات التربوية التى شغلت مفكرى العرب منذ أوائل القرن التاسع عشر حتى وقتنا الراهن .

ثم بدأ يخطر لى ما وجدته فى نفس الوقت يتردد على ألسنة البعض ممن لهم اهتمام بقضايا التعليم ومشكلاته وحركة التربية على وجه العموم، أن الصورة تحتاج إلى استكمال عن طريق عمل آخر يغطى المساحة الزمنية الضخمة السابقة على العصر الحديث، مما اصطلح على تسميتها بالعصر الإسلامى .

لكن مشكلة هامة فرضت نفسها سواء قبل كتابة الكتاب أو حتى بعد الانتهاء منه، ما أظن أننى واجهت مثلها من قبل، تلك هى اسم الكتاب :

كان موضوع الكتاب واضحاً بكل قسماته وأبعاده: دراسة لأهم وأبرز الاتجاهات التى تصدرت القضايا والمفاهيم التربوية من خلال جهود عدد من المفكرين والمربين والفلاسفة والعلماء انتظمتهم تلك الاتجاهات فى العصر الإسلامى، وتمثلت تلك الاتجاهات فى

- الاتجاه الفقهى، كما لمسناه فى كتابات الفقهاء .
- الاتجاه الكلامى، المتمثل فى كتابات علماء الكلام .
- الاتجاه الفلسفى، المتمثل فى كتابات الفلاسفة المسلمين .
- الاتجاه الصوفى، المتمثل فى كتابات الصوفية
- الاتجاه العلمى، المتمثل فى كتابات وجهود العلماء

ولما كان الجهد الأكبر من الفكر الذي احتوته هذه الاتجاهات قد نبع من العقيدة الإسلامية، أو اتخذها ظهيرا فكريا، أو استوحاها، أو تبني أهدافها، كان ضروريا أن نسبق هذا بفصل خاص عن موقف الإسلام، متمثلا في القرآن الكريم والسنة النبوية من عدد من المسائل والقضايا التربوية .

وإذا كان الموضوع واضحا، والهدف صريحا، فلماذا يشكل العنوان مشكلة هنا ؟
كان العنوان الرئيسي الذي فرض نفسه هو (اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي) ، فلما رحت أسرُّ به إلى بعض الزملاء، إذا منهم من يقول : إذا كنت تعتبر العمل الحالي استكمالا للعمل السابق، فلماذا سميت السابق (الفكر التربوي العربي) وتسمى الحالي (الفكر التربوي الإسلامي) ؟

أما إجابتي عن هذا التساؤل فهي، أن التسمية بالفكر التربوي العربي كانت نتيجة لأن الحدود السياسية والجغرافية للوطن العربي في العصر الحديث قد تحددت بمنطقة تتحدث العربية وتجمعها مصالح مشتركة ومعاهدات واتفاقيات تهدف إلى التقريب من أمنية عامة يحلم بها كل مواطن عربي ألا وهي (الوحدة) ، في ظل عالم أصبح يسعى إلى التكتل في كيانات كبرى، فضلا عن التاريخ المشترك والثقافة الواحدة .

أما التسمية (بالفكر التربوي الإسلامي)، فلأن (العقيدة الإسلامية) كانت هي الشرارة التي فجرت الطاقات الكامنة منذ ظهور الإسلام، والإطار الذي أطر معظم ما قام من جهود فكرية أو عملية . كانت العقيدة الإسلامية هي الموجة، وكان (الدين) هو الغالب وليس (العرق)، فاجتمع تحت هذه المظلة العرب وغير العرب ممن آمنوا بالله ورسله وكتبه واليوم الآخر .

ويبرز تساؤل : وهل هناك ما يمنع أن نسميه أيضا (الفكر التربوي العربي في العصر الإسلامي) وكان الجواب، أن هذا الفكر شارك فيه آخرون ممن لم يكونوا عربيا . إننا لاندعش عندما نجد من يقول - على سبيل المثال (الفكر الفلسفي الماركسي)، على اعتبار أن (المذهب) هو المظلة الأساسية، والقاعدة الكلية بغض النظر عن جنسية الفكر، صينيا كان أم إنجليزيا ، فرنسيا كان أم أمريكيا، فلماذا التردد في هذه التسمية بالنسبة لموضوعنا ؟

وإزاء مثل هذه المناقشات، برز تخوف : هل يحمل هذا انحيازاً إلى توجهات حالية تسود وطننا العربي، بين اتجاه إسلامي واتجاه عربي ؟ وأبادر بسرعة إلى النفي، فلست ممن يضعون تقابلاً بين الإسلام والعروبة، ولا يتسع المقام هنا لتفصيل ذلك، فقد أبرزته نوات ودراسات وبحوث نكتفي بالإشارة إليها، قام بها مركز دراسات الوحدة العربية .

ويكفي أن نؤكد أن المسألة عندنا هي أن وجهة الموضوع هي التي تفرض الاسم بغض النظر عن وجهة الكاتب، وسمة العصر هي التي تحكم التسمية بصرف النظر عن ميل الباحث، ففي العصور الوسطى الأوربية، على سبيل المثال، جرت العادة، عندما نؤرخ للتربية فيها، أن نسميها (التربية المسيحية)، لكننا عندما نجىء إلى العصر الحديث، نقول تربية أمريكية أو تربية إنجليزية أو تربية ألمانية . . وهكذا . كانت العقيدة هي (الشرع) في العصور الوسطى، أما في العصر الحديث، فالشرع الواضح هو (القومية)، فإذا أرخنا لفكر تربوي في عصور بدأت بظهور الإسلام، وصفناه (بالإسلامي)، وإذا أرخنا لفكر تربوي في العصر الحديث، وصفناه (بالعربي)، ما دام قد حدث على أرض الوطن العربي وأبدعه أو قال به مفكرون عرب، واستهدفوا به آمال الأمة العربية، واستندوا إلى (العروبة) ثقافة وحضارة .

وخوفاً من أن تثير هذه التسمية البعض، اقترح آخرون أن أسمية (اتجاهات الفكر التربوي في العصر الإسلامي)، لكن عيب هذه التسمية، أنها، إذا كانت تؤكد حدوداً زمنية بعينها مما يعنينا في هذه الدراسة، لكنها تؤكد أو تشير إلى اتساع في الحدود الجغرافية لا نقصده ولا نستهدفه، إذ توحى بأن الدراسة يمكن أن تشمل مناطق أخرى من العالم .

والغريب أن كتابات كثيرة كتبها مستشرقون يستخدمون فيها التسمية التي اخترناها دون أن يثيروا جدلاً بصدها، وذلك لأنهم يعيدون عن شبهة (التصنيف) التي نحن مولعون بها، فالكثيرون منا يحلو لهم أن يجلسوا مجلس القضاة ليصدروا أحكاماً بالإدانة أو البراءة، لمجرد المخالفة أو الموافقة في الرأي والاتجاه .

ونحن نود أن نطمئن القارئ بأننا لا نتخذ الدراسة الحالية مجالا لتفصيل رأي خاص بنا وانحياز فكري تدعو إليه، وإنما حاولنا قدر الطاقة أن نقوم بدور المؤرخ للفكر

التربوي، عليه أن يرصد ويسجل ويحلل ويربط ويشرح ويستنبط، دون أن يحكم
الرأي خطأ، وذلك صواب، وأن هذا الاتجاه صحيح، وذلك منحرف، فلقد تركنا
للقارئ نفسه، على أساس أن الدراسة الحالية، مثلها مثل مائدة حشدنا عليهم
والوانا من الغذاء الفكري، على القارئ أن يطلع عليها جميعا، ثم له بعد ذلك
منها ما يريد .

وبالله التوفيق

الدكتور / سعيد إسماعيل علي

الفصل الأول

معالم رئيسية للفكر التربوي في الإسلام

عندما نكون بإزاء حضارة قدح زنادها (دين) معين، فإننا نجد أنفسنا أمام تلازم لا تنفك عراه بين التربية وبين العقيدة التي يقوم عليها هذا الدين، ففي مجال العقيدة الدينية بالذات، لا يمكن أن يكون الهدف هو مجرد ظهور (كتاب) يحوى بين دفتيه عددا، كثر أو قل، من التعاليم والمبادئ والأفكار، وإنما يكون الهدف هو إعادة صياغة الإنسان بما يتفق وما جاءت به تلك العقيدة، وإلا ظلت معالم هذه الصياغة حبيسة الأوراق أو تضيع في موجات الهواء، وإنما تتشخص واقعا وفعلًا في سلوك إنسانى يفكر بمقتضاها ويتخيل ويتصور ويخطط ويقيم علاقاته، وإذا قلنا هذا، فإن أهم ما يترتب عليه، هو الإقرار بذلك الترابط الوثيق بين العقيدة الدينية وبين التربية، حيث إن التربية هي تلك العملية الموجهة توجيهها قائما على بصر لتحويل الأفكار والمبادئ على المستوى النظرى إلى سلوك على المستوى الفعلى^(١).

ولا شك أن الفكر الإسلامى بروافده المتعددة قد نشأ ونما وترعرع فى رحم عقيدة لها منطلقاتها الأساسية ورويتها الخاصة لله والكون والإنسان مما لا بد أن تكون له اصداؤه على الآراء المختلفة التى تصدر عن أصحاب الاتجاهات الفكرية مع تباين هذه الأصداء من اتجاه إلى آخر، وبالتالي فإن "العقيدة" إذ تعد (إطارها المرجعى)، فإن الباحث يلزمه قبل أن يعرض لموقف هذه الاتجاهات من عدد من قضايا الفكر التربوى، أن يتلمس خطوط هذا الفكر فى هذا الإطار المرجعى، لا لنضع بين يدى القارئ "معيارا" نقيس به مدى ابتعاد أو اقتراب هذا الاتجاه أو ذاك، هذا المفكر أو ذاك من "الأصل العقيدى"، كلا، وإنما من أجل مزيد من الفهم: لم ذهب هؤلاء هذا المذهب؟ ولم قالوا ما قالوه؟

إن نفينا الزعم بمعيارية المعالم الرئيسية للفكر التربوى فى الإسلام كما سوف نعرضها إنما يأتى من إقرارنا بأن هذا الذى نعرضه إنما يعبر عن: « فهمنا الخاص »، ومثل هذا "الفهم الخاص" يتسم بالنسبية المعروفة فى الاجتهاد البشرى، ويعسر أن يتوفر له القدر الكافى من "الموضوعية" التى تبرر لنا اعتباره "معيارا" يقاس عليه.

(١) سعيد إسماعيل على دراسات فى التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٤

كذلك فإن هذه المعالم إنما نسوقها لا على سبيل الحصر، فتلك مهمة ينوء بها مثل هذا الفصل، وإنما هي "أمثلة" ليس المهم عددها أكثر أو أقل، وإنما الذى يهمنا هو ما تحمله من "موقف" وما تعبر عنه من "منهج" و"وجهة"، إذ بناء على مدى الوعى بهذا، يمكن أيضا فى إطار فهمنا أن نحدد (الموقف) و (الوجهة) إزاء قضايا ومفاهيم أخرى يحفل بها الفكر التربوى عادة، ولم تتح الفرصة لنا كي نبسطها على هذه الصفحات القادمة .

ونحن إذ نقول أن هذه المعالم المختارة من الفكر التربوى فى (الإسلام) فإنما نحدد بالتالى نبعا واحدا هو (القرآن الكريم) بالدرجة الأولى ثم (السنة النبوية) كشارحة ومبينة لما جاء فى القرآن، أما جهد المفكرين ورأيهم فهو موضوع الكتاب كله فى فصوله التالية .

١ - قابلية التعلم والقدرة عليه :

إذا سعت العقيدة، عن طريق الداعين إليها والحاملين لواءها، إلى الترجمة السلوكية، لما تقوم عليه من مبادئ وما ترمى إليه من أهداف وما تتضمنه من مقومات عن طريق العمل التربوى، فإن هذا يقتضى بطبيعة الحال أن تكون "المادة" - أو الموضوع - وهوما الإنسان - على درجة عالية من "قابلية التعلم" و "مرونة السلوك" و "الطواعية" .

ومن هنا يقتضى القول بأن عقيدة ما تولى العمل التربوى قيمة عليا وتقديرا مرتفعا، الكشف عن مدى إقرارها وتقديرها لما عليه الإنسان من قدرة على التعلم، ونظرة توافقة إلى المعرفة.

وإذا كان التطور هو قانون الكائنات كلها على هذه الأرض، فإن التعلم سنة الإنسان، وأكبر دليل على المطاوعة فى سلوكه^(١)، فالإنسان هو النوع الوحيد على الأرض، وربما فى الكون، الذى يعتمد فى تكيفه بشكل رئيسى على الثقافة التى يتعلمها كل فرد خلال حياته، وينقلها بدوره إلى غيره، ولاسيما اللغة الرمزية، والإنسان يغير بيئته لتتوافق مع "جيناته" عن طريق الثقافة والتكنولوجيا، فيقاوم الطقس مثلا بواسطة الثياب الملائمة، وعن طريق تكييف هواء الأبنية . وهذه هى ميزة جوهرية تفرق الإنسان عن غيره من الكائنات^(٢) .

(١) أحمد صيداوى : قابلية التعلم ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٦ ، ص ١٥٧ .

(٢) المرجع السابق ص ١٥٨

والقدرة على اكتساب الثقافة و "الثاقف" ضمن الثقافة الواحدة وبين الثقافات خصيصة لاغنى للإنسان عنها بحال من الأحوال، ولا يستتبع ذلك أن تكون تلك القدرة قدرة أحادية وغير متنوعة، فالأفراد من البشر يتعاملون مع مواقف متنوعة، متغيرة، ويقومون بأنوار عدة مختلفة، والتعلم يقوِّب معظم سلوك الإنسان، بينما نجد الأمر خلافاً لذلك لدى الحيوانات، فلا يمثل التعلم - مثلاً - سوى جزء بسيط جداً، إذا وجد، لدى ذبابة الفاكهة^(١).

وقد شهدنا من الفلاسفة من يذهب إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يعرف شيئاً على الإطلاق، وهؤلاء هم أصحاب مذهب الشك Scepicism ، وهم يمتنعون عن إصدار الحكم تماماً، ومنهم على سبيل المثال أركسيلاوس Arcezilaws ، وهو أول من ذهب إلى أن الحكيم هو من يمسك عن إبداء رأيه فى أى موضوع يعرض له ويتوقف عن إصدار الحكم، وأيضاً كارنيادس Carneads ، وبيرون Pyrron ، وأناسيداموس Aenesidemus وسكتوس إمبيريقوس S . Empericu^(٢).

وهناك أصحاب الشك المنهجي، أى الذين يتخذون من الشك نقطة بداية يسيرون منها إلى اليقين، ومن أمثال هؤلاء الفلاسفة رينيه ديكارت R . Descartes فى القرن السابع عشر، وإدموند هوسرل E . Husserl فى القرن العشرين^(٣) ، وهناك أيضاً، اليقينيون، أو القطعيون، أو الدوجمطيون، وهم أصحاب النزعة التوكيدية أو القطعية .

وإذا أردنا أن نعرف موقف العقيدة الإسلامية من مدى قابلية الإنسان للتعلم وإمكان المعرفة، نجد أمامنا تفسيراً جديداً للدكتور زكى نجيب محمود لكلمة (اقرأ) وهى أول كلمة نزلت من القرآن الكريم، فمن الأحرف التى تتكون منها كلمة (اقرأ)، استخرج مفكرنا كلمة: أرق" وكلمة "أقر" ثم يعود لينظر إلى علاقتها بالكلمة الأصلية^(٤).

(١) المرجع السابق . ص ١٥٩

(٢) يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦ ، ص ٢٣٤ .

(٣) Flew, An Introduction To Western Philosophy, The Bobbs, Merrill, N.y1971, P. S17

(٤) زكى نجيب محمود رؤية إسلامية، القاهرة / بيروت / دار الشروق، ١٩٨٧، ص ٢٩

فبالنسبة لكلمة (أرق) نجد لها علاقة وثيقة بالحياة، ذلك أن الذى يتأرق هو الكائن الحى على وجه العموم، والإنسان على وجه الخصوص . أما كلمة "أقر" فتظهر قيمة معناها من أن الأرق إذا كان اضطراباً، فلا بد أن يسعى الإنسان بعده إلى استقرار عندما تشبع الحاجة^(١) .

فإذا عدنا إلى (أقرأ) رأينا فى معناها ذلك العمق الذى ظهر من النظر إلى شقيقتيها السالفتين، ففى فطرة الإنسان التى خلق عليها، حاجة حيوية لأن (يعرف) ما استطاع عما حوله، وعما فى نفسه، فتلك المعرفة عند الإنسان، ليست للزينة، أو للمفاخرة، بل هى لحياته ضرورة كضرورة الهواء يتنفسه، والماء يشربه، والطعام يأكله . فإذا لم يشبع الإنسان من فطرته تلك حاجتها من المعرفة، "تأرقت" نفسه لذلك النقص الذى يحد من إنسانيته، بل يحد من قدرته على الحياة . وأما إذا أشبع تلك الحاجة "أقر" بذلك نوازع نفسه ووسيلته إلى تلك المعرفة التى هى من حياته بمثابة القلب والصميم، أن "يقراً"، ومن هنا كان أول الوحي هو: "اقرأ"^(٢) .

والذى يرجع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية وإلى التراث الإسلامى يجد عدداً من الأدلة والشواهد التى تؤكد الاعتراف بإمكانية تغيير سلوك الإنسان وتغيير عاداته ومهاراته واتجاهاته، بل بضرورة هذا التغيير أحياناً . والتغير الذى يحدث فى سلوك الإنسان وكيانه لا يحدث تلقائياً لمجرد حوافز مادية داخلية، بل يحدث نتيجة لعملية التعلم التى تصحب الإنسان منذ ولادته إلى مماته أو نتيجة للتفاعل المختار المستمر بين القوى الداخلية للإنسان وبين عوامل الثقافة والحضارة والبيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها الإنسان^(٣) يقول الله عز وجل : "إنا هديناه السبيل، إما شاكراً وإما كفوراً"^(٤) . وقال : "ونفس وما سواها * فآلهمها فجورها وتقواها * قد أفلح من زكاها * وقد خاب من دساها"^(٥)، وقال : "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئاً"^(٦) .

(١) المرجع السابق ، ص ١٦٠

(٢) المرجع السابق ، ص ٢١ ، ٣٢

(٣) عمر محمد التومى الشيبانى : فلسفة التربية الإسلامية ، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٨٢ ، ص ١١١

(٤) سورة الإنسان / ٣

(٥) سورة الشمس / ٧

(٦) سورة النحل / ٧٨

وقول الإمام على رضى الله عنه لولده الحسن " إنما قلب الحوت كالأرض الخالية، ما ألقى فيها من شيء قبلته، فبادرتك بالأدب قبل أن يقسو قلبك ويشتغل لبك" (١) .

ولأن (العقل) هو الأداة الرئيسية فى التعلم، نجد احتفاء ملحوظا به فى الإسلام، وعلى هذا نرى أن الفعل (عقل) قد استعمل فى القرآن الكريم، إما بمعنى الفهم والإدراك والعلم، وإما بمعنى التمييز بين الخير والشر وإمساك النفس من الأمور القبيحة . وفى جميع هذه المواضع يلح القرآن الكريم إلحاحا لاتخطئه عين على استعمال العقل وعلى الفهم والتمييز بين الخير والشر (٢) .

أما فى السنة النبوية، فقد جاء فى بعض أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ألفاظ دالة على العقل مثل (الحلم)، وأحاديث أخرى تدل على فضل العقل، دون أن تستخدم هذه اللفظة أو مشتقاتها، مثل قوله عليه الصلاة والسلام (٣) : "إن القلم رفع عن ثلاثة : عن المجنون حتى يفيق، وعن الصبي حتى يدرك، وعن النائم حتى يستيقظ" ، فهذا الحديث الشريف يعفى من لاعقل له ومن كان عقله غير ناضج من تحمل المسؤولية الكاملة عن السلوك غير السوى لأن المؤاخذ هو العاقل فقط (٤) .

على أن بعض الفرق الإسلامية - كالمعتزلة والفلاسفة المتأثرين بالفلسفة اليونانية، نسبوا إلى العقل من القدرة أكثر مما حدده له الشرع أو وصفوه بصفات لم يأت بها الشرع، وقد وضعوا أو حرفوا أحاديث لتؤيد ما ابتدعوه، مما دعا أصحاب الحديث الجامدين إلى نفى كل حديث نبوى ورد فى العقل على الإطلاق دون تمييز الصحيح من الموضوع، وقد كانوا فى نفهم المطلق هذا مخطئين، فقد وردت عن الرسول صلوات الله عليه أحاديث فى العقل ثابتة وصحيحة (٥) .

(١) محمد تقى فلسفى : الطفل بين الوراثة والتربية ، تعريب وتعليق فاضل الحسينى الميلانى " ، النجف الأشرف (العراق) ج ١ ، ١٩٦٩ ، ص ص ٢٣٣-٢٣٤

(٢) صلاح الدين المنجد : الإسلام والعقل على ضوء القرآن الكريم والحديث الشريف، بيروت، دار الكتاب الجديد، ١٩٧٤ ، ص ١٨

(٣) صحيح البخارى ، بيروت ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ، ج ٦ ، ص ١٦٩

(٤) عبد الرحمن صالح عبد الله ابن الجوزى وتربية العقل ، مكة المكرمة شركة مكة للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ ، ص ١٩

(٥) صلاح الدين المنجد ، ص ٦٠

وإطالما سخر القرآن الكريم ممن حبسوا عقولهم عن التفكير، وغلوها عن العمل، فضلوا عن الاهتداء إلى الحق والخير، وعموا عن التبصر في شئون الكون، وعطلوا أسمى هبة منحهم الله إياها، فهم صورة أناسي، لاحقيقة، لأنهم بتعطيلهم عقولهم وحبس تفكيرهم صاروا كالأنعام أو أضل سبيلا^(١).

ويتردد في القرآن الكريم الاستهزاء بالذين يعمون عن مظاهر قدرة الله فيما خلق بالأرض والسماء، ولو أنهم نظروا وفكروا لايقنوا بوحدانيتة وقدرته، وقال سبحانه وتعالى على لسان إبراهيم عليه السلام "قال أفتعبدون من دون الله مالا ينفعكم شيئا ولا يضركم؟ أف لكم وما تعبدون من دون الله، أفلا تعقلون"^(٢)، وقال كذلك "أفلم يسيروا في الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها، أو آذان يسمعون بها، فإنها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور"^(٣).

وفي قوله عز وجل "الرحمن * علم القرآن * خلق الإنسان * علمه البيان"^(٤)، إشارة واضحة إلى اختصاص الإنسان "بالبيان" الذي لا يقف عند مجرد النطق الصوتي، ففي النطق الصوتي تشاركه كثير من الكائنات الحية الأخرى، وإنما يتسع مفهوم ذلك الاختصاص، فيشمل انفعال الإنسان بالبيان وتنوقه إياه، وإدراكه لدافعه المسيطر على منافذ التأثير والوجدان، وهو أدواته في التعبير المبين، ووسيلته إلى ممارسة قدرته على التفكير وأهليته للتعلم التي استحق بها أن يكون خليفة في الأرض^(٥).

وعندما سألت الملائكة الله سبحانه كيف يفضل آدم عليها ويجعله في الأرض خليفة مع أن الملائكة تسبح بحمده وتقدس له، كان الجواب أن الله فضل آدم بالعلم، قال تعالى : "قال إني أعلم ما لاتعلمون * وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين* قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم

(١) أحمد محمد الحوفي : القرآن والتفكير ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة

دراسات في الإسلام ، العدد (١٧٠) مايو ١٩٧٥ ، ص ٩٦

(٢) الأنبياء / ٦٦ - ٦٧

(٣) الحج / ٤٦

(٤) الرحمن / ١ - ٤

(٥) عائشة عبد الرحمن : مقال في الإنسان ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص ٤٨

الحكيم * قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال : ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون - (١) .

واللفقهاء آراء شتى فى المراد بالأسماء، وكلها ترتبط بحرفية اللفظ، فهى أسماء الملائكة أو أسماء كل المخلوقات، ومن أمثلة أقوالهم فى ذلك قول زيد بن أسلم، أن آدم قال: أنت جبريل . . أنت ميكائيل . . أنت إسرافيل، حتى عدد الأسماء كلها حتى بلغ الغراب (٢) .

وهذه كلها تفسيرات لاتشفى الغلة، والصواب - فيما نظن - أن الله ألقى فى صدر آدم شيئا من علمه، ووصفه بذلك عن طريق العلم، ودفعه إلى طلب العلم دال أن العلم هو الطريق إلى معرفة الله، وهذا الطريق هو الدين .

وإذا كان الله قد مكن آدم من القدرة على العلم والاستعداد للتعليم، فبالوراثة أودع نسله الكرام مثل هذا الاستعداد، ومن يعرف الأسماء يعرف المسميات، مهما تختلف مدلولاتها باختلاف (اللغات) وتتنوع تبعا لتنوع الأجيال والحضارات، وأن فى التعبير "بالأسماء" لعلامة على وجود مسمياتها، ولاريب أنها كلها لم تكن موجودة فى طور البشرية الأولى، وإنما "وجدت" أو "أوجدت" بالتدرج مع تعاقب الأطوار، وهذا يؤكد أن فى تعليم آدم الأسماء كلها تصريحاً بوراثته بنيه (استعداداً) لمعرفة شاملة لكل الحقائق، وفاعلية مطلقة فى كل الميادين وقدرة لاحد لها على وضع المصطلحات لكل ما يجدونه أو يوجدونه فى أصالة وإبداع (٣) .

والتعليم هو أعظم مظاهر (قوة الإنسان) التى أشار إليها القرآن الكريم فى وصفه الموجز للمراحل الكبرى فى النمو الإنسانى التى تتناولها بالتفصيل "آمال صادق وفؤاد أبو حطب" (٤) ، يقول الله تعالى "الله الذى خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة، ثم

(١) البقرة ٣٠ - ٣٣

(٢) حسين مؤنس : الإسلام حضارة ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ١٩٨٣ ، ص ٩٧

(٣) صبحى الصالح : القيم الإسلامية والتقدم العلمى والتكنولوجيا ، مجلة الفكر الإسلامى ، بيروت

السنة الخامسة ، العدد الخامس ، مايو ١٩٧٤ ، ص ١٥ - ١٦

(٤) آمال مختار صادق ، فؤاد أبو حطب . نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المستن ، القاهرة،

مركز التنمية البشرية والمعلومات، ١٩٨٧

جعل من بعد قوة ضعفا وشيبة يخلق ما يشاء وهو العليم القدير^(١) والقوة هنا هي تنمية للإنسان مستمرة متصلة بالتعليم والتعلم، وقد استند المؤلفان في هذا التفسير إلى تناول القرآن للهيم والشيخوخة (مرحلة الضعف الثاني) على أنها مرحلة اضمحلال القدرة على التعلم التي تنتكس بالمعمرين إلى مرحلة الطفولة (وهي مرحلة الضعف الأول)^(٢)، وفي ذلك يقول الله تعالى : "ثم نخرجكم طفلا لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكي لا يعلم من بعد علم شيئا"^(٣).

٢ - الترغيب في التعلم :

والإيمان بأهمية التعلم كهدف من الأهداف الأساسية التي يسعى الأفراد والمجتمعات إلى بنائها وتكوينها من وراء تربيتهم وتعليمهم، وكأداة من أدوات التقدم والرقى للفرد والمجتمع على السواء، وكخطوة أساسية نحو بناء المهارة والاتجاه المرغوب بناؤهما في نفس الفرد ونحو بناء نهضة تقنية وصناعية صالحة في المجتمع مبدأ أساسى في تربية الإسلام، فما كان لشخص أن يبني لنفسه مهارة أو قدرة عملية في مجال معين دون أن تكون له معرفة بأصولها النظرية، وما كان له أن يكون اتجاها إيجابيا نحو موضوع أو شيء ما دون أن تكون له معرفة بهذا الشيء أو الموضوع، فالميل أو الاتجاه الإيجابى فرع من المعرفة، ومن جهل شيئا لا يميل إليه عادة، وصدق من قال : "ومن جهل شيئا عاداه"، وهكذا يمكن القول بالنسبة للمجتمع، حيث إنه لا يمكن لأى مجتمع من المجتمعات أن يحقق التقدم الاقتصادى والاجتماعى والصناعى والسياسى المنشود إلا إذا توفر له الرصيد الوافر من المعرفة النافعة فى شتى مجالات المعرفة والعلم . ويقدر تقدم المجتمع معرفيا وعلميا يكون تقدمه فى مجالى الاقتصاد والسياسة وفى المجالات الأخرى للحياة^(٤)

وقد أجمع علماء أصول الفقه على ضرورة توفر العلم للإنسان ليصح عليه التكليف بالواجب، ومن ثم نجدهم قد رفعوا التكليف عن من لم يصل سن البلوغ، على أساس أنه لم

(١) الروم / ٥٤

(٢) قواد ابو حطب . نحو وجهة إسلامية لعلم النفس ، بحث مقدم الى ندوة علم النفس التى نظمها المعهد العالى للفكر الإسلامى (واشنطن) مع الجمعية العربية للتربية الإسلامية ، القاهرة ١٩٨٩ ، ص ٨٤

(٣) الحج / ٥

(٤) عمر محمد التومى الشيبانى . فلسفة التربية الإسلامية ، ص ١٨٤

يكتمل نموه بعد، وبالتالي لم يتوفر له نضج العقل الذي يعتبر الأداة الصحيحة لتحصيل العلم، ومن ثم لم يتوفر فيه شرط العلم، ولذلك أسقط التكليف للسبب نفسه عن المجنون، كما أشرنا، وهو فاقد العقل، وكذلك البهيمة والجماد، وتفسير ذلك عندهم أن التكليف مقتضاه الطاعة والامتثال، ولا يمكن ذلك إلا بقصد الامتثال، وشرط القصد، العلم بالمقصود، والفهم للتكليف، فكل خطاب، متضمن للأمر بالفهم، فمن لا يفهم، كيف يقال له أفهم، ومن لا يسمع الصوت كالجماد، كيف يكلم، وإن سمع الصوت كالبهيمة ولكنه لا يفهم، فهو كمن لا يسمع، ومن سمع، قد يفهم فهما ما لكنه لا يعقل، كالمجنون وغير المميز فمخاطبته ممكنة، لكن اقتضاء الامتثال منه مع أنه لا يصح منه قصد صحيح، غير ممكن^(١).

ولذا فقد بدأ الإسلام إصلاحاته مبكرا بمعالجة الأمية في أول ما بدأه من معالجة شؤون المسلمين، وقد اعتبر (الأمية) منكرا، ونادى "بإيجاب العلم" حيث قال عليه الصلاة والسلام "طلب العلم فريضة على كل مسلم" إذ من المعلوم أن العرب حين فاجأتهم دعوة الإسلام، كانوا في كثرتهم الكاثرة أميين لا يقرءون ولا يكتبون، ولما وقع في أيدي المسلمين بعض الأسرى من رجال قريش في غزوة بدر جعل رسول الله صلى الله عليه وسلم قدية الكثيرين منهم تعليم الأميين من المسلمين، وفرض على كل أسير تعليم عشرة من المسلمين، وكان ذلك فكاكا له من الأسر، وضرب لنا عليه الصلاة والسلام بذلك مثلا لم يسبقه أحد إليه لا من قبل ولا من بعد في العناية بنشر العلم^(٢).

وقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين: أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس، فقال: (أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلما). ثم عدل إليهم وجلس معهم. وحسبنا أيضا أن تعلم العلم في نظر الرسول الكريم قوام الدنيا وقوام الدين، حيث قال (من أراد الدنيا فعليه بالعلم، ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم، ومن أرادهما معا فعليه بالعلم)، وقال أيضا: (الناس رجلان: عالم ومعلم، ولا خير فيما سواههما)^(٣).

(١) عبد الحى محمد قابيل: المذاهب الأخلاقية في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص ٤٧.

(٢) محمد معروف الدواليبي: موقف الإسلام من العلم، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٩، ص ٣٢.

(٣) عن: محمد عطية الأبراشي: التربية الإسلامية، القاهرة، عيسى البابى الحلبي، ١٩٦٩، ص ٥٥.

والتعلم في الإسلام ليس مقصوراً على فترة الطفولة، وإنما هو مستمر استمرار الحياة، بل إن هذه الاستمرارية، من مستلزمات الإسلام، وبيان ذلك كما يلي: (١).

أ - أن ثبات مبادئ الإسلام وتعاليمه مع ما يقابله من تطور ظروف الحياة والتعامل مع الناس، كل ذلك يدعو إلى معالجة النفس البشرية على ضوء تعاليم الإسلام، وإيجاد حكم لكل ظرف طارئ، وهذا يعني الاستمرار في طلب العلم والرجوع إلى مراجعته مدى الحياة .

ب - أن حفظ العلم أفته النسيان، لذلك يجب نواص مذكرته وعرضه على الآخرين. وقد ورد في هذا عدد من الأحاديث نذكر منها ما جاء عن أبي موسى الأشعري عن النبي صلى الله عليه وسلم : "تعاهدوا القرآن، فوالذي نفس محمد بيده لهو أشد ثقلنا من الإبل في عقلها" . متفق عليه . وعن ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " إنما مثل صاحب القرآن كمثل الإبل المعقلة إن عاهد عليها أمسكها وإن أطلقها ذهبت" (٢) . متفق عليه .

ومفهوم العبادة في الإسلام لا يقتصر على الصلة بين الإنسان وربه وإنما يتضمن معاني أوسع نطاقاً تمتد إلى مختلف جوانب الحياة تحقيقاً لوظيفة الإنسان كخليفة الله على الأرض، وهنا تأتي قيمة العلم كطريقة لتحقيق العبادة بهذا المعنى الشامل (٣) . فالتعرف على آيات الله في خلقه تؤدي إلى توثيق صلة الإنسان بربه كما تؤدي به أيضاً إلى معرفة خصائص هذه المخلوقات للانتفاع بها في عمارة الكون الذي استخلف فيه . هكذا يصبح معنى العبادة الواجبة على الإنسان في الإسلام " هي السير في الطريق التي تؤدي إلى تحقيق خلافته عن الله في الأرض . ومن لوازم هذا - بعد الإيمان بالله - الضرب في الأرض والتعاون مع الغير وأداء الواجب، والمحافظة على حقوق الآخرين" (٤) .

ويعسر على الإنسان أن يحقق هذا المعنى للعبادة دون تعلم !

(١) عبد الرحمن النحلاوي . التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٩٨٨ ، ص ٦٧

(٢) عن المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٣) فؤاد أبو حطب . نحو وجهة إسلامية لعلم النفس، ص ٨٨

(٤) أحمد إبراهيم مهنا . الإنسان في القرآن الكريم ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧١ ، ص ٩٣

وقد عدَّ الله عز وجل الحصول على "الحكمة" (خييرا كثيرا) ومن المفروض مادام الأمر كذلك أن يسعى الإنسان جادا في طلبها وتعلمها : "يؤتى الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا"^(١) ، وقد قال القرطبي في معنى الحكمة أنها: الإصابة في القول والعمل، حكمة العقل في الدين، معرفة بدين الله والفقه فيه والاتباع له، أصل الحكمة ما يمتنع به عن السفة"^(٢) .

وفسرها أحد علماء اللغة بأنها " معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم" ، وفسرها واحد آخر بأنها "العدل في القضاء والعلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه والعمل بمقتضاها" .

والحقيقة أن الحكمة تتضمن معظم تلك المعانى التى ذكرها العلماء، ولكن المعانى التى نخصها بالذكر هنا هى أن الحكمة علم على العلم الذى يتناول معرفة قيم الأشياء وقيم المبادئ الإسلامية ومعرفة ما هو ممكن تحقيقه وما هو غير ممكن تحقيقه بقدرتنا واختيارنا، ومعرفة أسرار الموجودات والمقاصد من إيجادها وخلقها على ذلك النحويون آخر، ومعرفة ما هو أفضل في كل شيء وفي كل سلوك في الميادين المختلفة والعمل بموجب تلك المعرفة اليقينية الراسخة وتحكيم العقل والإرادة الدينية وتطبيق العلم في المشكلات والقضايا"^(٣) .

وعندما اشتد الرخاء في العالم الإسلامي، جاء معه حب النعيم والرفاهية، وصاحب هذا وذاك أيضا ميل إلى المعرفة والبحث عن الحقيقة الذى يعد أنبل المطالب وأرقاها . ويؤكد هذه الحقيقة بصورة جلية تماما، التعليم في عصر بغداد الذهبي، لقد رأينا من قبل، تأسيس مدارس لتعليم القرآن في بلاد العرب والولايات في زمن الخلفاء الأول، وفي عهد العباسيين نرى انتشار تلك المدارس كالشبكة في أرجاء دولة الخلافة، وربما كان الأساس في مواد التعليم إذ ذاك ، هو نفس الأساس الذى يجرى عليه العمل اليوم في مكاتب تحفيظ القرآن، ودرس الطالب غالبا، إلى جانب ذلك، النحو، كما تعلم الطلبة في مشرق الدولة الخط الحسن"^(٤) .

(١) البقرة / ٢٦٩

(٢) مقداد يالجن : جوانب التربية العقلية والعلمية في الإسلام، مجلة المسلم المعاصر ، العدد ٣١ ، ص ٦٤

(٣) المرجع السابق ، ص ٦٥

(٤) سعيد إسماعيل على : بحوث في التربية الإسلامية ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات،

١٩٨٧ ، ص ٥٣ .

وظهر نوع من المدارس الإلزامية دون حافز من الدولة، والتحق الأفراد بالمدرسة في سن السادسة، وشاركهم البنات، وتمتع فيها الغنى والفقير على السواء بنفس الحقوق والامتيازات . ودفع الجمهور أجور المعلمين، ولدينا نصوص طريفة تصف لنا كيف اتفق الآباء مع المعلمين على تخريج أبنائهم في المدرسة قبل غيرهم . ويدل ظهور معاهد التعليم العالي التي كثرت بعد ذلك على أن جهود هذه المعاهد الأولية قد أتت أكلها، على أنه توجد مدارس متوسطة، أي مرحلة تجهيزية تؤهل لدخول المعاهد العالية ثم إن كل من وجد نفسه بعد الفراغ من الكتاب غير أهل لتلقى العلم في المعاهد العالية، اجتهد في أن يعلم نفسه حتى يصل إلى ذلك المستوى العالي (١) .

ولعل من أهم المظاهر ذات الدلالة، ما كان شائعاً من "الرحلة" سعياً وراء المعرفة وطلباً للعلم من مظانه سواء من الكتب أو العلماء، حتى لقد احتل موضوع "الرحلة" مكاناً هاماً في الأدب التربوي بياناً لأهميته وشروطه وأدابه .

وقد استجاب الطلاب المسلمون للدعوة إلى الرحلة في طلب العلم، وهبوا يسافرون لطلبه، في عهد كان السفر فيه شاقاً والرحلات مجهدة، إذ لم تكن هناك طرق معبدة، ولا قوافل منتظمة، ولكن الطلاب لم يأنهوا بعناء ولم يخشوا جهداً، بل خرجوا فرادى وجماعات يسعون في عزم قوى، ومثابرة فائقة، وبدا لهم ذلك العالم الإسلامي المترامى الأطراف وكأنه قطر واحد، ونذر أن أحس عراقي بمصر، أو أندلسي بالشام أنه غريب (٢) .

وكانت قيمة الطالب في نظر الناس تتناسب مع ما قام به من رحلات لطلب العلم، ومع عدد المدرسين الذين تلقى عنهم، وكل هذه الظروف شجعت الطالب، أو قل دفعت دفعاً ليتلقى أفنان من العلم في أي من بقاع الأرض. ولم تكن هذه الحماسة مقصورة على طلاب العلوم الدينية، ولكنها شملت أيضاً طلاب الدراسات اللغوية والفلسفية والطب وغيرها . وقد تحدث "نيكلسون" Nicholson عن هذه الرحلات حديثاً طريفاً حيث قال "وكان جلة الباحثين وطلاب العلم يرحلون في حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث ثم يعودون

(١) ي . هل : الحضارة العربية ، ترجمة إبراهيم أحمد العبيد، دار الهلال سلسلة كتاب الهلال (٣٤٢) ،

يونية ١٩٧٩ ، ص ١٠٩

(٢) أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٣١٨

إلى بلادهم كما يعود النحل محملاً بالعسل الشهى، ثم يجلس هؤلاء الباحثون فى بلادهم ليروا شغف الجماهير التى كانت تنتظر عودتهم لتلتف حولهم فينالوا من علومهم ومعارفهم زادا وخيرا عميما، كما كان هؤلاء الباحثون يعكفون أحيانا على تدوين ما جمعوا وما سمعوا ثم يخرجون للناس كتباً هى بدوائر المعارف أشبه، مع نظام رائع وبلاغة عذبة^(١).

وإن دراسة الشروط التى ذهب المفكرون العرب الإسلاميون إلى ضرورة توافرها فيمن يتولى السلطة وقيادة الدولة تظهرنا على جانب آخر، وهو أن تحقيق هذه الشروط، إنما هو أمر يناط بمدى توفر العلم ومدى ازدهار التعليم^(٢) :

بل إن شرطا رئيسيا من هذه الشروط لا يتطلب فقط العلم، بل إنه هو نفسه، ذلك أن جميع فقهاء الإسلام يتشددون فى اشتراط صفة العلم والمعرفة فى الخليفة الحاكم، ويقول طباطبا^(٣) . والفاضل من طلاب الرئاسة هو الذى يكون مطبوعا على المعرفة مخلوقا فيه صحة التمييز ومكتسبا للعلم بما جرى فى الدنيا من تصارييف الدهور وينبغى أن يكون ذا روية عند اشتباه الآراء وعزيمة عند اختلاف الأهواء . ويؤكد ابن حزم على ضرورة أن يكون الإمام عالما بما يخصه من أمور الدين من العبادات والسياسة والأحكام .

وقد أفاض الماوردى فى شرح هذا الشرط الهام^(٤)، فقد ذهب إلى أن العلم عصمة الملوك والأمراء ومعقل السلاطين والوزراء، لأنه يمنعهم من الظلم، ويردهم إلى الحلم ويصددهم عن الأذية، ويعطلهم عن الرعية، وكما أن الملك الحازم لا يتم حزمه إلا بمشاورة الوزراء والأخيار، كذلك لا يتم عدله إلا باستفتاء العلماء الأبرار . وعلى الحاكم أن يكون محبا للعلم والعلماء، وإذا لم يكن الإمام فقيه النفس، أضاع حقوقا كثيرة على أصحابها، وغاية الشريعة مصالح العباد والمعاد، وذلك يوضح ضرورة توافر الحكمة والعلم بالشرائع والسنن فى رئيس الأمة . وإذا كان الحاكم محبا للعلم والعلماء، تاکدت بذلك منزلته فى قلوب الرعية، وعلت مكانته، وهذا دليل على إنسانيته كحاكم . وعلى أن أفضل ما فى الناس

(١) عن المرجع السابق . ص ٢٢٠

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الفكر التربوى العربى الإسلامى، تونس، ١٩٨٧، ص ٧٤٩

(٣) صلاح الدين بسيونى رسلان الفكر السياسى عند الماوردى . القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

١٩٨٣ ، ص ١٤١

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٠

عموماً، وفي السلطان خصوصاً، محبة العلم والتشوق إلى استماعه والتقرب لحملته فإن ذلك دليل على قوة الإنسانية، ومن أعظم ما يتحبيب به إلى الرعية^(١).

ويتخذ القرآن أساليب بلاغية متنوعة في دعوة الإنسان للنظر في آيات الله ومطالعتها وتدبرها والتعلم من خلال ذلك، يصنفها بعض الباحثين إلى فئات ثلاث^(٢).

أ - الأمر المباشر، ومن ذلك قوله تعالى : "قل انظروا ماذا في السموات والأرض وما تغنى الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون"^(٣).

ب - الحض الجميل، ومن ذلك قوله سبحانه : "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت * وإلى السماء كيف رفعت * وإلى الجبال كيف نصبت * وإلى الأرض كيف سطحت"^(٤).

ج - التقرير القاطع : ومن ذلك قوله عز وجل : "أولم ينظروا في ملكوت السموات والأرض، وما خلق الله من شيء، وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم، فبأي حديث بعده يؤمنون"^(٥).

٣ - الأهداف التربوية

وتعتبر الأهداف التربوية، الدعامة الحقيقية التي يبنى عليها العمل التربوي، فهي واسطة بين طرفين : الأول : العقيدة التي يؤمن بها المجتمع، ونظراته للحياة ومكوناتها المنبثقة من هذه العقيدة . الثاني : المكونات الأساسية للعمل التربوي، وهي تشكل همزة الوصل بين الاثنين، لأنها تعمل على ترجمة أهداف العقيدة، إلى سلوك واقع في الحياة العامة، ومن ثم فهي تتصف بعدة صفات، ذات طبيعة خاصة، تتحدد وتتشكل طبقاً للمذهب التربوي، والاتجاهات السائدة في الفكر التربوي^(٦).

والهدف العام للتربية والتعليم في الإسلام، والذي يمكن أن يتفرع عنه العديد من

(١) المرجع السابق ، ص ١٤٢

(٢) فؤاد أبو حطب : نحو وجهة إسلامية لعلم النفس ، ص ٩١ .

(٣) يونس / ١٠١

(٤) الفاشية / ١٧ - ٢٠

(٥) الأعراف / ١٨٥

(٦) علي خليل مصطفى أهداف التربية الإسلامية المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حليبي ، ١٩٨٧ ، ص ١٥

الأهداف الجزئية، أن يصبح الإنسان عابداً^(١)، وتتعدد آيات القرآن الكريم في هذا الشأن، نسوق منها على سبيل المثال، قول الله عز وجل .

- "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون * ما أريد منهم من رزق وما أريد أن يطعمون * إن الله هو الرزاق ذو القوة المتين"^(٢)

- "يا أيها الناس اعبدوا ربكم الذي خلقكم والذين من قبلكم لعلكم تتقون"^(٣) .

- "وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون"^(٤)

- "ولقد بعثنا في كل أمة رسولا أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت"^(٥)

وهكذا خلق الله الناس جميعا لعبادته، وأرسل الرسل جميعا إليهم ليأمرهم بعبادته سبحانه وتعالى ، ومن ثم فعليهم أن يتعلموا ما يعينهم على عبادة الله سبحانه وتعالى^(٦) .

ومفهوم العبادة في الإسلام مفهوم واسع شامل، لا يقتصر على أداء الشعائر التعبدية فحسب، بل يشمل نشاط الإنسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل مادام الإنسان يتوجه بهذا النشاط إلى الله ويلتزم فيه شرعه، ويسير على منهجه، ومن ثم يمكن الاطمئنان إلى قيام الأضلاع الثلاثة لمثلث "الإنسان الصالح" الذي تستهدف التربية الإسلامية تكوينه، هذه الأضلاع التي تتمثل في^(٧) :

- تنظيم علاقة الإنسان المخلوق بالله الخالق .

(١) عبد الفتاح جلال . من الأصول التربوية في الإسلام ، سروس الليان، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي ، ١٩٧٧ ، ص ٧٩

(٢) الذاريات / ٥٦ - ٥٨

(٣) البقرة / ٢١

(٤) الأنبياء / ٢٥

(٥) النحل / ٣٦

(٦) من الأصول التربوية في الإسلام ، ص ٨١

(٧) محمد سلام مذكور التعليم في الإسلام ، ماضيه وحاضره ، مكة المكرمة، المركز العالمي للتعليم الإسلامي، ١٩٨٢ ، ص ١٧

- تنظيم علاقة الإنسان بنفسه .

- تنظيم علاقة الإنسان بغيره من أفراد النوع الإنسانى .

وهذه الأركان الثلاثة يجمعها القرآن الكريم فى مثل قول الله عز وجل فى آية واحدة^(١):

- "وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة"

- "ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك" .

- "ولا تبغ الفساد فى الأرض، إن الله لا يحب المفسدين" .

وعلى ذلك فإن عمارة الأرض وتسخير ما أودع الله فيها من ثروات وطاقات وابتغاء ما بثه على ظهرها من أرزاق، وما يلزم لذلك من التعرف على سنن الله فى الكون، والعلم بخواص المادة، وطرق الاستفادة منها فى خدمة العقيدة ونشر حقائق الإسلام، وتحقيق الخير والفلاح للناس، كل ذلك يعد عبادة يتقرب بها العلماء والباحثون إلى الله، وطاعة يثاب عليها الناظرون فى الكون والمكتشفون للقوانين التى تربط بين أجزائه ، والمستنبطون لوسائل تسخيرها لخير الناس ومنفعتهم . وإذا كان الأمر على هذه الصورة فى المفهوم الإسلامى للعبادة وكان هدف التعليم فى نظر الإسلام هو تنشئة ذلك الإنسان العابد لله على المعنى الشامل للعبادة، فيجب أن يحقق التعليم أمرين^(٢) ، أحدهما يعرف الإنسان بربه ليعبده اعتقاداً بوحديته وأداء لشعائر عبادته، وتطبيقاً لشريعته والتزاماً لمنهجه وتسخير ما خلق الله فيها لحماية العقيدة ، والتمكين لدينه فى الأرض امتثالاً لقوله تعالى "هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها"^(٣).

ولقد شاء الله تعالى أن تكون العلاقات والأسباب والغايات المتبادلة بين مفردات الخلقية هى مادة هذا التسخير، وبدونها لا يكون للتسخير جدوى ولا معنى^(٤) ، فلو كان

(١) القصص / ٧٧

(٢) المملكة العربية السعودية، المؤتمر العالمى الأول للتعليم الإسلامى، ١٩٧٧، مكة المكرمة، توصيات المؤتمر ، ص ٢

(٣) هود / ٦١

(٤) المعهد العالمى للفكر الإسلامى . إسلامية المعرفة ، ١٩٨٦ ، ص ٨٨

الإنسان لا يستطيع الاعتماد على الأسباب لإحداث نتائجها، أو كانت الوسائل غير صالحة للتوصل إلى الغايات، لأصبح الإنسان كائنًا سلبيًا ويفقد اهتمامه بالكون وعلاقات الكون، ولكف عن أية محاولة لإعمارهِ والسعى بالصلاح في مناكبه وبذل الجهد في منفعه وإقامة الأنماط الحياتية الصالحة التي أودعها الله نظرة الإنسان وحث الوحي على طلبها وأرشد إلى السبل التي تؤدي إليها، وما دمت مكلفًا فإنك مستطيع . . . هذا المبدأ الذي ينسب إلى "كنط" والذي يعد أول مبادئ "ميتافيزيقا الأخلاق" يعتبر مسلمة بديهية إسلامية عبر عنها القرآن الكريم بقوله عز وجل "لا يكلف الله نفسًا إلا وسعها"^(١) وبدون هذه النتيجة الضمنية الضرورية يصبح العالم إما جامدًا عديم الحركة والتغير، وإما عالمًا للمجانين، وهو على وجه القطع ليس عالم الجمود، وهو على وجه القطع يجب ألا يكون عالم المجانين .

ولما كان الأصل في السلوك الظاهر أن يكون مظهرًا تعبيريًا لأحوال النفس الإنسانية، ولما كان السلوك الظاهر عرضة لنوافع النفاق والرياء أو مؤثرات العادة التي لاتعبر عن صدق في الاتجاه الداخلي .

لما كان ذلك كذلك، كانت عناية التربية الإسلامية موجهة بالدرجة الأولى لتزكية النفس وتهذيبها، والمراد من تزكية النفس تطهيرها من نزعات الشر والإثم وتنمية قطرة الخير فيها، ومتى حصلت في النفس هذه التزكية غدت صالحة لفرس الأخلاق المنشودة^(٢) .

وقد أبان القرآن أن من زكَّى نفسه فقد أفلح، وأن من دسَّى نفسه - أي غمסהا في الكفر والرذيلة - فقد خاب، فربط الفلاح بتزكية النفس بالإيمان والتقوى، وربط الخيبة بتدنيس النفس بالكفر والعصيان، قال تعالى : "ونفس وما سواها* فآلهمها فجورها وتقواها* قد أفلح من زكاها* وقد خاب من دساها"^(٣) .

ولما كانت سلامة النفس من المساوئ الخلقية أهم من سلامة السلوك الظاهري من

(١) البقرة / ٢٨٦

(٢) عبد الرحمن حسن حبيكة الميداني : الأخلاق الإسلامية وأسسها، دمشق / بيروت دار العلم ، ١٩٧٩ ، ج ١ ، ص ٣٥

(٣) الشمس / ٧ - ١٠

طائفة من المعاصى والذنوب الظاهرة، وكان ما يتحقق بحسن الخلق من رضا الله أكثر مما يتحقق بالاستكثار من نوافل العبادات المحضة، كالصلاة، والصيام والأذكار اللسانية، . . لما كان كل ذلك، وجدنا النصوص الإسلامية توجه الاهتمام لقيمة حسن الخلق^(١)، فمن ذلك ما رواه الترمذى عن أبى هريرة، أن النبى صلى الله عليه وسلم قال : "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً، وخياركم خياركم لنسائهم".

والأخلاق فى تربية الإسلام تتناول جانبى السلوك الفردى والاجتماعى: (٢)،

- فمن الأخلاق التى تتناول جانب السلوك الفردى : القناعة الذاتية، والزهد المحمود، والأناة فى العمل، وبعض حالات الصبر والإتقان والنظام والحزم والتفانى .

- ومن الأخلاق التى تتناول جانب السلوك الاجتماعى : الحلم ، والصدق، والأمانة، والصبر على أذى الآخرين، والعفة، والتسامح، والعفو، وحب العطاء، والشجاعة، والتواضع، ولين الجانب، والوقار .

وقاعدة الأخلاق الاجتماعية الكبرى تتلخص بأن يعامل الإنسان الآخرين بما يحب أن يعاملوه به .

والتعليم إذا كان يستهدف "كماً" من الناس لابد أن يذيع بينهم "كماً" من المعارف والمعلومات يحصلونها، إلا أنه لا يقف عند هذا الحد، وإنما يستهدف كذلك "التجويد" و"الإتقان" و"رفع الكفاءة" .

والإتقان هو المعيار الذى نزن به قيمة العمل الإنسانى من حيث السمو والضعف، ونحن نعلم أن الناس ليسوا سواء فى أداء أعمالهم، إذ بعضهم يرتفع بعمله فيرفعه عمله، وبعضهم الآخر يهمل فيه ويخرجه ناقصاً أو معيباً، وليس من الضرورى أن يكون ذلك عن قصد، بل كثيراً ما يكون عن إهمال وسوء تعليم، ولا شك إذن فى أن قيمة العمل تدرج فى سلم من حيث الإتقان والكمال، والنقص والإهمال، ولكن العمل المتقن الذى يحسن صاحبه عمله وإخراجه يكون كالجوهرة تتألق فتبهر الأبصار (٣) .

(١) عبد الرحمن حبنكة الميدانى : مرجع سابق ، ص ٢٧

(٢) المرجع السابق ، ص ٥١

(٣) سعيد إسماعيل على : دراسات فى التربية الإسلامية ، ص ٣٦ .

ومن هنا نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يدعو إلى الإحسان في كل عمل، وهو المعنى المرادف لمعنى الإتيان^(١)، فمما حفظه شداد بن أوس عن الرسول قال "إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتل، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته" فإذا كان الإحسان مطلوباً في الأعمال التي لا يترتب عليها نتائج مؤثرة في الجماعة، فأحرى به أن يطلب في الأعمال ذات القيمة الاجتماعية .

ويعلمنا الرسول صلى الله عليه وسلم الإتيان في موقف آخر، فبعد أن وارى ابنه إبراهيم ، صلى الله عليه وسلم عليه القبر بيده، ورش فوق القبر ماء، ووضع عليه علامة ، قال "إنها لاتضر ولا تنفع، ولكنها تقر عين الحى، وإن العبد إذا عمل عملاً أحب الله أن يتقنه"^(٢) .

وإذا كانت التربية في المحل الأول سلوكاً وعملاً، فمن الضروري ألا يكتفى فيها بمجرد الرأى والفكر والنظر يساق أى منها بالتلقين، وإنما لابد من الاقتناع، لأن الإنسان لا يسلك إلا عن الاقتناع والاقتناع يرتبط بالوعى والفهم .

وهذا الاقتناع هو هدف القرآن الكريم من وراء تأثيره في عقول الناس وقلوبهم، الاقتناع الذى يؤكد الجديد في العقول وفي القلوب، ويهزم القديم في أنفس الناس، ومن هنا اعتمد القرآن في عملية الإقناع على أسلوبى الجدال والحوار وليس على القسر والإكراه تفرضهما القوة^(٣) .

كذلك فإن من أساسيات التنمية العقلية، ضرورة تحرير الإنسان من ربة التبعية العقلية ونعنى بها (التقليد الأعمى بغير دليل) والمظاهر التي تتجلى فيها التبعية العقلية كثيرة يستقصيها القرآن كما استقصى خطاب العقل بجميع وظائفه وقواه، ولكنها قد تتجمع في ثلاثة مظاهر كبرى هي بمثابة الأصول التي تتشعب منها الفروع المختلفة، فمن

(١) سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية في الإسلام، في الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣ ، ص ٢٤ .

(٢) المرجع السابق

(٣) محمد أحمد خلف الله . مفاهيم قرآنية ، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٥

سلم منها أوشك أن يسلم من كل مظهر يحجر على عقله، ويأخذ السبيل على تفكيره، فلا يهتدى إلى رأى سواء (١).

وأوضح مظاهر التبعية العقلية هي عبادة السلف التى تسمى بالعرف، والافتداء الأعمى بأصحاب السلطة الدينية، والخوف المهيمن منهم، والإسلام لا يقبل من المسلم أن يلغى عقله ليجرى على سنة آبائه وأجداده، ولا يقبل منه أن يلغى عقله خنوعاً لمن يسخره باسم الدين فى غير ما يرضى العقل والدين ولا يقبل منه أن يلغى عقله رهبة من بطش الأقوياء وطغيان الأشداء ولا يكلفه فى أمر من هذه الأمور شططا لا يقدر عليه، فيكرر القرآن الكريم فى غير موضع أن الله لا يكلف نفسا ما لا طاقة لها به.

٤ - أدوات ومصادر التعلم :

والإنسان فى التربية الإسلامية، منذ بدء تكوينه، يكون صفحة بيضاء خالية من أية معرفة سابقة، إلا أن فيه استعدادا لاكتساب المعارف، ثم تبدأ واردات المعارف والعلوم تتجمع فيه منذ بدء حياته على الأرض، مارا بتجارب كثيرة تلامس أدوات المعرفة المنبثة فى جسده، وتسمح لعقله بعد فترة مناسبة من نضج التجارب بأن يصبح فى عالم التأملات (٢). وهذه الحقيقة من حقائق الإنسان قد أعلنت عنها أية كريمة هى قوله تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" (٣).

ففى قوله تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا " إعلان لنقطة بدء المعارف التى يكتسبها الإنسان فى حياته، بعد أن كان خاليا من أية معرفة، وعندها يبدأ شريط تسجيل المعارف يتحرك بعد أن يستهل الولد صارخا عند ولادته .

وأما قوله "وجعل لكم السمع والبصر والأفئدة " فإشارة إلى أدوات المعرفة التى زود الخالق بها الإنسان . ومن البديهي أن الله لم يمنحه هذه الأدوات إلا من أجل أن يستعملها فيما خلقت له .

(١) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت.ص ٢٢

(٢) عبد الرحمن حسن حبيكة الميداني : أسس الحضارة الإسلامية ووسائلها، مكة المكرمة ، الطبعة الاولى

د.ت.د.ن. ، ص ٢٨٧

(٣) النحل / ٧٨

وأما قوله في احرا الآيه لعلمكم تشكرون . فهو إعلان عن الغاية من منحه أدوات المعرفة أو تفضيله بها على كثير ممن خلق، وإن يتحقق شكر الإنسان لله على ما وهبه من نعم، مالم يتابع سيره في طريق المعرفة والعلم دون انحراف أو شذوذ لأنه متى استخدم هذه الأدوات، وسار ضمن منهج قطري سليم فإنه يصل إلى معرفة خالقه^(١)

وواضح من الآيه الكريمة أن الكون الطبيعي بكل ما يحتوي من كائنات هو المصدر الطبيعي لما يكون لنا من علم، ذلك أنها لفتت الأذهان إلى أن الحواس أثرا محمودا يستدعى الشكر، وهو كسب العلم، ومعروف أن هذا الأثر حدث من تعرض صفحة الكون للإنسان ووقوع حواسنا عليها، والحواس ليست غدا تفرز العلم، وليس العلم خاصية ذاتية، فبقى أنها وسيلة إلى العلم ، وبما أنها لا تقع إلا على صفحة الكون، فالكون لاجرم مصدر ثقافة الإنسان، ذلك إلى أن هذا هو عين واقع الإنسان الذي تقرره تجاربه، فأبصارنا وأسماعنا إنما تقع على هذا الكون، ولا تقع على غيره^(٢)

والتعلم القائم على الإدراك الحسى ضربان، ضرب تقوم به الحواس الظاهرة بمعاونة العقل، ويتناول كل ما تقع عليه الحواس الظاهرة مباشرة من ضروب المعادن، والنبات، والحيوان، وضرب تستقل بإدراكه الخاصية الرياضية، ومنه حقيقة الوحدة والمكانية وبإطلاق عوامل الإدراك كل في مجاله، يتسنى أن يعرف كل ما تبلغه طاقاته ووسائله في العالم الطبيعي على اختلاف عناصره، وتنظم تأليفه وتركيبه ابتداء من الذرة إلى أضخم جرم سماوي، وابتداء من الخلية إلى أضخم حيوان عرف في الأرض، أو يمكن أن يعرف في السماء في أى كوكب، وما إلى ذلك من طاقات وقوانين، تترابط بها الكائنات، ويتماسك بها بناء كل خلق في أحكام وتنسيق يصلح به أثر كل شيء وتتطوع منفعته^(٣)

ومن هذه المعارف يتألف كل ما تعلم الإنسان ويعلم من علوم الكون أى علوم الطبيعة على اختلاف أنواعها في الكيمياء، والنبات، والحيوان، والطب، والفلك، والظواهر الجوية، والرياضة، والهندسة، والذرة إلى آخر ما هو معلوم من ذلك

(١) أسس الحضارة الإسلامية ووسائلها ، ص ٢٨٨

(٢) صابر طعيمة المعرفة في منهج القرآن الكريم . بيروت، دار الجيل، د.ت. ص ١٤٤

(٣) المرجع السابق ص ١٤

هذا ويمكن بيان الدور الذى تقوم به الحواس الظاهرة فى عملية اكتساب العلم فيما يلى :

فقد ورد اللّمس الذى يؤدى إلى العلم فى آية واحدة هى قوله تعالى :

"ولو نزلنا عليك كتابا فى قرطاس فلمسوه بأيديهم لقال الذين كفروا إن هذا إلا سحر مبين"^(١) . وتبين هذه الآية أن اللّمس باليد يمكن للعقلاء أن يصل بهم إلى التعرف على معلومة ما . أما هؤلاء الكفار الذين عميت قلوبهم وعقولهم عن الدلائل المثبتة لنبوة الرسول عليه الصلاة والسلام فيطلبون منه أن يسأل ربه أن ينزل من السماء كتابا فى صحيفة يلمسونه بأيديهم حتى يتأكدوا من أنه من عند الله^(٢) . ويخبر الله نبيه صلى الله عليه وسلم أنهم مع ذلك سيكذبون ويقولون إنما سكرت أبصارنا وسحرنا . وهكذا يتضح أن اللّمس من أدوات الإنسان للوصول إلى العلم، وإن كنا نتبين أن أدوات التعلم متكاملة، فاللّمس من غير تمييز ونظر عقلى لم يؤد إلى الوصول إلى الحقيقة، وكذلك الشم من الأدوات التى يصل بها الإنسان إلى العلم، فقد وردت فى الآية الكريمة :

"ولما فصلت العير قال أبوهم إنى لأجد ريح يوسف لولا أن تفقدون"^(٣) . أى إنى لأشم رائحة يوسف لولا أن تتهمونى بضعف العقل^(٤) .

أما السمع، فقد جات فيه آيات كثيرة نذكر منها :

- "إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا"^(٥) .

- "ما كانوا يستطيعون السمع وما كانوا يبصرون"^(٦) .

- "قل هو الذى أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة " ^(٧) .

(١) الأنعام / ٧

(٢) عبد الفتاح جلال ، من الأصول التربوية فى الإسلام ، ص ١٠٤ .

(٣) يوسف / ٩٤

(٤) عبد الفتاح جلال ، المرجع السابق ، ص ١٠٥

(٥) الإسراء / ٣٦

(٦) هود / ٢٠

(٧) الملك / ٢٣

وإذا كان (السمع) مصدرا أساسيا لتعلم "الأصوات" ، فهناك ميزة كبرى له هي أن العلم المتلقى قراءة بالعين واللمس لا يتيسر لكل العباد، أما العلم المسموع فتلقيه أقل مثونة وأكثر شيوعا لأنه يدخل في قدرة المتعلم والامى وقدرة البصير والاعمى وقدرة الكبير والرضيع وعند التلقى سماعا تضاف رقابة العين، فهي تارة تؤكد المسموع أو تدحضه، وتجدها تارة أخرى تقوم بتعصيد المتلقى سماعا بالمتلقى مشاهدة، أما عند التلقى قراءة فالسمع لا يكون رقيقا على المقروء ولا يتدخل بتأكيد صحته أو دحضه ولا يقوم بتلقى شيء مسموع معاضدة لتلقى شيء مقروء في وقت واحد بل إن هذا لو حصل لكان ثمة تشويش على المقروء واضطراب الاستفادة من المسموع وفوات تحصيل الفائدتين معا على قدر كامل^(١).

وإذا يقول عز وجل "الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولوا الألباب"^(٢) ، فإن هذا لا يعنى أن أصحاب العقول الجيدة يكتفون بالاستماع الحسن المنصف للقول، وإنما تحملهم جودة عقولهم على اتباع أمثل ما يسفر عنه التفكير المحصن للمسموع .

وتساؤل الله الاستنكارى : " ألم نجعل له عينين"^(٣) ؟ يعنى أن عيني الإنسان ليستا كالمصباح يجده المرء على قارعة الطريق أو يقننيه بثمن زهيد فيحمله وينطلق إن شاء انتفع به وإن شاء ازداد ضلالا ، فالعينان أغلى أمانة ممن خلق الإنسان، فهو إن انتفع بهما في الاهتداء إلى أقوم السبل يكون قد أكرم أمانته، وأبرأ ذمته، أما إن لم ينتفع بها وضل بلا مبالاة لاهتا وراء الهوى، فإنه سيلاقى الحساب العسير^(٤) .

والالتفات إلى المحسوس المشاهد يعنى أن فيه ما يستدعى النظر لالتقاط معانيه ومظاهر جماله، وأبعاد أسرارهِ، والالتفات من المرء إلى أشياء الكون المحيط به يعنى أن الناظر إليها إنسان لا يمر على المعانى والدلالات مر البهائم ، وإنما هو يتحرى النظر

(١) شاكر عبد الجبار : المنهج العلمى للاعتقاد، بغداد، مكتبة القدس، ١٩٨٤ ، ص ٢٠

(٢) الزمر / ١٨

(٣) البلد / ٨

(٤) المنهج العلمى للاعتقاد ص ٤١

انتقياداً لداعى العقل وابتغاء للصواب كدأب العالم الشديد الحرص فى موضوع ومواد ومفردات اختصاصه (١) .

وفى ظل هذا المنطق، تتعدد توجيهات القرآن للإنسان، لاستخدام بصره :

– "فليُنظر الإنسان إلى طعامه" (٢) .

– "أو لم ير الإنسان أنا خلقناه من نطفة فإذا هو خصيم مبين" (٣) .

– "ألم تر أن الله يولج الليل فى النهار ويولج النهار فى الليل" (٤) .

وإذا كانت الحواس هى أنوات يستعين بها المتعلم على تحصيل العلم، فإن ما تجىء به إنما هو "مادة خام" يتلقاها "العقل" ليستخرج منها المعانى والمضامين ويقوم بالربط والاستنتاج وإدراك العلاقات والصور الكلية، ولعل هذا هو معنى ما جاء فى آيات عدة من سخرية ممن يملكون البصر والسمع والأفئدة ومع ذلك فهم لا "يفهمون" بها، فالفقه هنا هو (الفهم) والفهم هو وظيفة العقل الأساسية وهو ما فصلنا بعض جوانبه فى صفحات سابقة ومن ثم نكتفى هنا بمثل هذه الإشارة القرآنية الواردة فى قوله تعالى : "إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون" (٥) .

فالقرآن يسقط عن المعطلين لحواسهم وعقولهم صفة (الإنسانية) ويشبههم بالحيوانات كالدواب والأنعام، ذلك أن الميزة التى يمتاز بها الإنسان عن الحيوان هى (العقل) وهذه المقابلة بين (الإنسان) وبين (الحيوان) تؤكد أن الفعل (يعقلون) وضع إشارة لعمل (العقل) الذى يفرق بين الاثنين (٦) .

كذلك يقول عز وجل : "أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقلون، إن هم إلا

(١) المرجع السابق ، ص ٤٥

(٢) عبس / ٢٤

(٣) يس / ٧٧

(٤) لقمان / ٢٩

(٥) الأنفال ٢٢

(٦) محمد على الجوزى : "مفهوم العقل والقلب فى القرآن والسنة" ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠ ،

كالأنعام، بل هم أضل سبيلاً^(١) ، فالحيوان كما نعلم يملك حاسة السمع والبصر، ولكن ما قيمة وجودها وهي لاتستخدم فى المعرفة العقلية، كذلك الإنسان الذى لا يوظف عقله فى الوعى بما تتلقاه حواسه من انطباعات كالحیوان فى عدم الاستفادة من هذه الحواس .

وإذا كانت الحواس والعقل معا طريق التعلم البشرى لاكتساب العلوم ، فإن التربية الإسلامية تسلم بداية بوجود مصدر آخر يجيء "وحيا" من الله إلى رسوله الذى يصدق منه يؤمنون برسالاته وبالتالي يتلقون منه ومن الكتاب الإلهى الكثير من المعارف والمعلومات . يقول تعالى : "نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن"^(٢) ، ويقول : "وكذلك أوحينا إليك قرآنا عربيا لتنذر أم القرى ومن حولها"^(٣) .

لكن ذلك لا يعنى كما قد يتبادر للوهلة الأولى أن التعلم والتعليم عن هذا الطريق الذى اصطلح على تسميته "بالنقل" لايسير وفق خطوات منهجية مضبوطة وقواعد متفق عليها، وذلك غير صحيح، كما يتبين لنا مما يلى :^(٤) .

- النصوص سواء كانت سماوية أو وضعية، فيها العام والخاص والمطلق، والظاهر والمؤول، والمجمل والمبين، والناسخ إلى غير ذلك من الصفات التى تتسم بها النصوص، ومن هنا يكون من الصعب على الباحث استنباط الأحكام من النصوص عند غموض دلالتها، أو التوفيق بينها عند التعارض إلا عن طريق قواعد وضوابط هذا المنهج .

- عندما يتناول الفقيه أو القانونى بالبحث والشرح بعض النصوص، لا يمكنه الإحاطة بأبعاد مقاصدها، ولا ضبط جميع احتمالات دلالاتها مالم يستعن بأسس وقواعد المنهج النقلى .

- لا يمكن وضع صياغة فنية دقيقة لنصوص القانون باللغة العربية مالم تراعى فى ذلك معايير وضوابط المنهج الشرعى.

(١) الفرقان / ٤٤

(٢) يوسف / ٧

(٣) الشورى / ٧

(٤) مصطفى إبراهيم الزلى : دلالات النصوص وطرق استنباط الأحكام فى ضوء أصول الفقه الإسلامى، بغداد ، مطبعة أسعد ، ١٩٨٣ ، ص ٩.

- عن طريق أصول الفقه، تتم المقارنة والموازنة بين المذاهب الفقهية فى المسائل الخلافية للتقريب بينها وترجيح الرأى المنسجم مع واقع حياتنا وإلزام الجميع به عن طريق التقنين ، وبذلك يمكننا تضيق شقة الخلاف المذهبى .

٥ - مجالات التعلم :

ولكى نعرف المجالات التى حثت التربية الإسلامية المتعلم على أن يطرقها ينبغى أن نشير إلى معنى (العلم) الذى تبنته، فهو الذى يحدد « المجالات » المطلوبة ، والمعنى الذى أشار إليه الجمع من الباحثين يتناول جانبين : جانب منهجى والآخر يتعلق بالمحتوى والمضمون . فأما الأول فإن معنى العلم يصبح هو : « التبصر فى أى أمر من الأمور والإتيان به على الوجه الأكمل »^(١)، فالأمر هنا هو طريقة تفكير ومنهج بحث، وهذا يفهم من قوله تعالى « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون »؟ وهو استفهام إنكارى معناه أنه لا يستوى عالم وجاهل ، وقال تعالى « هل تستوى الظلمات والنور »؟ أى أن الظلمة لا تساوى النور، فبين الله لنا الظلمة مثالا لحال من لا يعلم، وأن النور مثال لحال من يعلم. تبين من ذلك أن عدم العلم يشبه الظلام، ونحن نعلم ما يكون من الإنسان إذا اشتد به الظلام وهو سائر فى طريق يقصد غاية معلومة ، فإن الظلام يعمى عليه الطريق، وربما سلك طريقا يبعده عن مقصده ، وقد يصادف هوة فيسقط فيها فيهلك قبل الوصول إلى مقصده .

وهذه حال الجاهل بوسائل أى غاية من الغايات التى يقصدها الإنسان فى حياته ، فكل من سعى إلى تحقيق هدف بدون علم ، لا يحقق غايته ، فنفهم من هذه الآية الكريمة أن الله تعالى وضع لنا أن العلم هو للإنسان بمثابة النور لا بمعنى أن العلم سراج أو مصباح، وإنما ذلك مثل لحال من يعلم الطريق الذى يصل من خلاله إلى مطلوبه، والوسائل المؤدية إليه، فإن حاله يشبه حال من يمشى وبين يديه نور يبين له السبيل ، ويظهره على ما قد يكون هنالك من الموانع ، فيتجنبها ، أو يزيلها حتى يصل إلى مطلوبه ، ظافراً بعافيته وسلامته ، لأن الآيات والأعلام المنصوبة لا يراها الغارق فى الظلام، وإنما يراها المبصر بالضياء والنور^(٢) .

(١) محمد عبده : دروس من القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الهلال ، سلسلة كتاب الهلال (٩٦) ، مارس ١٩٥٩ ، ص ١٢٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢١ .

أما الجانب الثانى للعلم والذي يتضمن (المحتوى) ، فيشير إليه التعريف القائل بأن العلم فى القرآن الكريم يعنى^(١) : « جملة المعارف التى يدركها الإنسان بالنظر فى ملكوت السموات والأرض وما خلق من شئ ويشمل الخلق هنا كل موجود فى هذا الكون ذى حياة أو غير ذى حياة » . وهذا المعنى يفهم من هذه الآيات العديدة التى تحض الإنسان على التفكير والدراسة لما فى الكون من مظاهر مختلفة^(٢) .

ولعل أبرز المجالات التى عنى القرآن بتوجيه النظر إلى دراستها مجال الدراسة النفسية ، نعم وبكل تأكيد أن القرآن ليس كتاب نظريات (نفسية) أو (علمية) أو (كونية) أو (جغرافية) بل هو أولاً وأخيراً كتاب تربية وتنشئة وتوجيه – وفى سبيل ذلك يكشف للإنسان عن بعض أسرار النفس وأسرار الكون ويذكر له أن ذلك من الله مسخر له ليعرف ويتعلم وليسير فى الاتجاه السليم^(٣) بيد أنه ومع ذلك ، فإن فى القرآن الكريم «مواقف» و«لمحات» ومعلومات عن النفس كثيرة . وهذا ليس بغريب عن القرآن الذى هو كتاب إلهى مهمته الأولى هى تربية (الإنسان) ومخاطبة (النفس) وبيان مواطن القوة والضعف فيها ، ومواقف السواء والانحراف .

ثم إن فهمنا للنفس الإنسانية فى شتى مراحل أعمارها الزمنية والعقلية والاجتماعية وفى مختلف أبعادها التكوينية ، من انفعال وإدراك وروح ، كل ذلك الفهم ، متفاعلاً يعتبر الأساس الأولى لنجاح عملية التنشئة الخلقية والروحية والإنسانية للأطفال الناشئين الذين هم أمانة فى أعناقنا نحن الراشدين . وحيث إن التربية واجبة ، فأسباب نجاحها المشروعة واجبة أيضاً ، (إذ أن الأمر بشئ أمر بأسبابه)^(٤) .

ومن المجالات الأخرى : النظر إلى المخلوقات عامة نظرة فلسفية عميقة : «أولم ينظروا فى ملكوت السموات والأرض وما خلق الله من شئ»^(٥) ووصف الله نوى الأبواب

(١) عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة إسلامية ، ص ٨٥ .

(٢) سعيد إسماعيل على : ديمقراطية التربية الإسلامية ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٢ / ص ٧٣

(٣) عبد الحميد الهاشمى : علم النفس فى التصور الإسلامى : مكة المكرمة ، المركز العالمى للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٢ ، ص ٢ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٨ .

(٥) الأعراف / ١٨٧ .

بأنهم هم «الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والأرض»^(١) ، ووصف الجهلاء بأنهم أغلقوا عقولهم عن آيات الله في الأرض والسماء وكأين من آية في السموات والأرض يعرون عليها وهم عنها معرضون»^(٢) .

كذلك نجد لفت نظر الإنسان إلى دراسة تكوين الحيوان^(٣) ، وقد سمى الله بعض سور القرآن بأسماء بعض الحيوان ، أو الحشرات ، مثل سورة البقرة، وسورة الأنعام ، وسورة النحل ، وسورة العنكبوت ، وسورة الفيل ، وسورة النمل . وأشار الله إلى الأنعام فقال : «أولم يروا أنا خلقنا لهم مما عملت أيدينا أنعاماً ، فهم لها مالكون * وذللناها لهم فمنها ركوبهم ومنها يأكلون * ولهم فيها منافع ومشارب أفلا يشكرون»^(٤) ، وأشار إلى الطيور فقال : «أولم يروا إلى الطير فوقهم صافات ويقبضن ما يمسكهن إلا الرحمن إنه يكمل شئ بصيرة»^(٥) ، كما أشار إلى الأسماك « وهو الذي سخر البحر لتأكلوا منه لحماً طرياً وتستخرجوا منه حلية تلبسونها»^(٦) ، ثم أشار سبحانه إلى البقرة والفيل والنمل والنحل والبعوض والعنكبوت :

– « وإن لكم في الأنعام لعبرة نسقيكم مما في بطونه من بين فرث ودم لبناً خالصاً سائغاً للشاربين»^(٧) .

– « وأوحى ربك إلى النحل أن اتخذى من الجبال بيوتاً ومن الشجر ومما يعرشون* ثم كل من كل الثمرات فاسلكى سبل ربك ذللاً يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه فيه شفاء للناس إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون»^(٨) .

(١) آل عمران / ١٩١ .

(٢) يوسف / ١٠٥ .

(٣) على عبد العظيم : فلسفة المعرفة في القرآن الكريم ، القاهرة / مجمع البحوث الإسلامية ، سلسلة البحوث الإسلامية ، جمادى الأولى ١٣٩٢ / يونية ١٩٧٣ ص ٦١ .

(٤) يس / ٧١ – ٧٢ .

(٥) الملك / ١٩ .

(٦) النحل / ١٤ .

(٧) النحل / ٦٦ .

(٨) النحل / ٦٨ – ٦٩ .

– « أولم يروا إلى الطير مسخرات في جو السماء ، ما يعسكنهن إلا الله إن في ذلك
لآيات لقوم يؤمنون * والله جعل لكم من بيوتكم سكناً وجعل لكم من جلود الأنعام بيوتاً
تستخفونها يوم ظعنكم ويوم إقامتكم ومن أصوافها وأوبارها وأشعارها أثاثاً ومتاعاً إلى
حين» (١) .

وتكرر ونلح على أن كل هذه الآيات وغيرها ، ليست في (العلم) وإنما هي لفت
الانتباه إلى دراسته ...

وهناك مجال (النبات والزراعة) :

– « فلينظر الإنسان إلى طعامه ، أنا صببنا الماء صباً ، ثم شققنا الأرض شققاً ،
فأنبتنا فيها حباً ، وعنباً وقضباً ، وزيتونا ونخلأ ، وحدائق غلبا ، وفاكهة وأبا ، متاعاً لكم
ولأنعامكم» (٢) .

– « وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج
بهيج» (٣) .

– « سبحانه الذي خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما
لا يعلمون» (٤) .

– « وأنزلنا من السماء ماء بقدر فأمسكناه في الأرض وإنا على ذهاب به لقادرون *
فأنشأنا لكم به جنات من نخيل وأعناب لكم فيها فواكه كثيرة ومنها تأكلون * وشجرة
تخرج من طور سيناء تنبت بالدهن وصيغ للأكليين» (٥) .

– « وهو الذي مد الأرض وجعل فيها رواسي وأنهارا ومن كل الثمرات جعل فيها
زوجين اثنين يغشى الليل النهار إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون * وفي الأرض قطع

(١) النحل / ٧٩ – ٨٠ .

(٢) عبس / ٢٤ – ٣٢ .

(٣) الحج / ٥ .

(٤) يس / ٣٦ .

(٥) المؤمنون / ١٨ – ٢٠ .

متجاورات وجنات من أعتاب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض فى الأكل إن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون» (١) .

والمجال الجغرافى . نجد من الآيات التى تلفت نظر الإنسان إلى دراستها : .

« وفى الأرض آيات للموقنين * وفى أنفسكم أفلا تبصرون » (٢) .

« ألم تر أن الله يزجى سحاباً ثم يؤلف بينه ثم يجعله ركاماً فترى الودق يخرج من خلاله وينزل من السماء من جبال فيها من برد فيصيب به من يشاء ويصرفه عن من يشاء يكاد سنا برقه يذهب بالابصار » (٣) .

« ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن فى ذلك لآيات للعالمين » (٤) .

« إن فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التى تجرى فى البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون » (٥) .

و(الأخلاق) أرض واسعة تحتاج إلى بحث وعلم حتى يمكن أن يجىء السلوك الخلقى مستقيماً لا اعوجاج فيه ، خالياً من بنور محتملة للفهم الخاطئ الذى هو سبيل إلى الانحراف . وجانب العلم هنا أساسى ، فمعظم الآيات المتعلقة بالأخلاق إنما هى حث مباشر على الإتيان بسلوك معين والدعوة إلى فضيلة خاصة، لكننا إذا أردنا بهذا القاعدة العامة التى سبق أن أشرنا إلى تنبيه الإسلام لها وهى اقتران العلم بالعمل والنظر بالسلوك ، استطعنا أن نستنتج بالضرورة أن العلم إذا كان لا يكفى وحده دون أن يترجم إلى عمل وسلوك ، فلا بد أن يجىء العمل كذلك بناء على معرفة وعلى أساس من العلم .

(١) الرعد / ٣ - ٤ .

(٢) الذاريات / ٢٠ - ٢١ .

(٣) النور / ٤٣ .

(٤) الروم / ٢٢ .

(٥) البقرة / ١٦٤ .

وإذا كان الله تعالى يطلب من المسلم أن يتأسى ويقتدى بالرسول الكريم في قوله «لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر»^(١) وكذلك : «وما آتاكم الرسول فخذوه ، وما نهاكم عنه فانتهوا»^(٢) ، فإن هذا قد لا يتأتى على الوجه المطلوب إلا إذا قام على وعى وفهم وإدراك للقيم الأساسية والموجهات الرئيسية والمعاني المتضمنة ، والغايات المتبغاة .

ويعتبر مجال (مقارنة الأديان) مجالاً أساسياً تشير إليه دعوة الله إلى الرسول وإلى المسلمين عامة بأن يحاوروا ويجادلوا أصحاب المذاهب والعقائد المغايرة ، بالتى هي أحسن ، « ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتى هي أحسن »^(٣) . ومن الواضح أن مجادلة غير المسلمين بالحسنى لا تتأتى إلا بالوعى بما يسمى بعلم مقارنة الأديان^(٤) . وجرت مناقشات بين الرسول واليهود حول الكتب المقدسة وغيرها ، كما جرت مناقشات كذلك بين الرسول ووفد نجران من النصارى .

وتتضمن مناهج التربية الإسلامية ، الأسس التى ينبغى أن تقوم عليها النظم والعلاقات الدولية ، إلى جانب ما ينبغى أن يكون عليه الفرد والمجتمع «إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت»^(٥) ، فعلاقة الحاكم بالمحكوم ، وعلاقة الناصح بمن يقدم إليه النص ، وعلاقة المؤسسات الاجتماعية فى كل دولة بعضها ببعض ، والعلاقة بين الدول ، كلها ينبغى أن تقوم على أسس من المصلحة العامة والمنفعة المشتركة ، والخير المتبادل ، والإصلاح فى كل الأمور^(٦) .

ومناهج التعليم فى الإسلام حين تدعو إلى الإصلاح ، وتطالب بعدم الاعتداء لا تعنى الاستسلام للخضوع ، ولا الرضا بالمذلة ، ولذلك يجب أن يكونوا أقوياء أشداء ، وأن يحافظوا على كرامتهم ، ويصونوا منزلتهم وأن يردوا عن أنفسهم اعتداء المعتدين ، وأن

(١) الأحزاب / ٢١

(٢) الحشر / ٧

(٣) العنكبوت / ٤٦ .

(٤) أحمد شلبى . تاريخ المناهج الإسلامية ، القاهرة ، (النهضة المصرية ، ١٩٧٨) ص ٢٩ .

(٥) هود / ٨٥

(٦) محمد حامد الأفندى وزميله المنهج وإعداد المعلم ، جدة ، شركة مكتبات عكاظ ، ١٩٨٤ ، ص ٣٤

يتسلحوا لذلك بكل وسائل القوة التى تتاح لهم شريطة ألا يفريهم ذلك بمحاولة التسلط ، والتجبر ، والاعتداء على حريات الآخرين»^(١) .

– « وقاتلوا فى سبيل الله الذين يقاتلونكم ، ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين »^(٢) .

– « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم »^(٣) .

والناس مدعوون فى كل المجتمعات ، وفى كل الأوقات ، إلى إجراء عمليات تقويم لأنفسهم ولأعمالهم ولعلاقاتهم بعضهم ببعض ، أفراداً وجماعات ، ودولاً ومجتمعات ، ليستزيدوا مما يفعلون من خير ، ومن علاقات طيبة ويتخلصوا مما يجدون فى صفوفهم من عوج ، وما قد يكون من فساد أو عفن ، ليجددوا شبابهم ويطهروا أنفسهم ويزكوا أعمالهم « وما كان ربك ليهلك القرى بظلم ، وأهلها مصلحون »^(٤) .

فواجب مناهج التربية الإسلامية هنا ، أن تعود الناشئة تقويم أعمالهم ومراجعة تصرفاتهم ، وحساب أنفسهم ، ويستزيدوا مما فيه النفع ، ومصلحة الفرد والمجتمع^(٥) .
وليست هذه هى المجالات الوحيدة ، فهناك غيرها بطبيعة الحال ، وإنما اكتفينا بما قدمناه ، على سبيل المثال .

والتأمل فى خطة التعليم التى كانت تتم فى (الكتاتيب) باعتبارها كانت تمثل مرحلة التعليم الأساسى (الأولى) لا يجد فيها بطبيعة الحال كل أو حتى معظم هذه المجالات التى أشرنا إليها وإنما يجد (القدر الضرورى) و (المجالات الأساسية) التى كان لابد منها للفرد المسلم وهى: ^(٦) .

(١) المرجع السابق ص ٢٥ .

(٢) البقرة / ١٩٠ .

(٣) الأنفال / ٦٠ .

(٤) هود / ١١٧ .

(٥) المنهج وإعداد المعلم ، ص ٣٦ .

(٦) أحمد بدر على الكخن : مناهج التعليم الابتدائى عند المسلمين الأوائل ، مكة المكرمة ، المركز العالمى للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٣ ، ص ٥ .

– حصول الطالب على قدر من العلوم الدينية التي تعمل على توثيق علاقته بالله وتوجهه نحو الخلق الحسن والعمل الصالح وتتصدرها دراسة القرآن الكريم والسنة النبوية .

– حصول الطالب على قدر من علوم اللغة العربية التي تعتبر الوسيلة الوحيدة لتدبر القرآن الكريم وفهم معانيه ، وهذا يتضمن القراءة والكتابة والشعر والنحو .

– حصول الطالب على القدر الضروري من الحساب مما يؤدي إلى تنمية قدراته العقلية ويتمكن من معرفة الموارد وقسمتها .

– حصول الطالب على القدر الكافي والضروري من مادة أيام العرب التي تمكنه من معرفة تاريخ أمته السياسية والتعرف على رجالها وقادتها ليكون ذلك محركاً لهم البطولة وباعثاً على الاقتداء بالصالحين والأبطال ، وداعياً إلى فعل الخير .

وهكذا نرى أن حصر التربية الإسلامية بشكل عام في ممارسات الوعظ وفي دراسات لفظية نظرية لغوية استنباطية بحتة لاتتعلق بدراسة الأخبار والمجتمعات وتفاعلاتها أمر يأباه الإسلام لأنه يدل على عدم إدراك الحياة وقضاياها ووسائلها وإمكاناتها ومتغيراتها ، فلا يتيح فرصة لتوجيه دفة الحياة والمجتمعات والأنظمة والأفراد في كل شأن من الشئون وفق قيم الإسلام وغاياته، مثل ذلك الحصر وضيق الأفق يأباه الإسلام ويرفضه الضمير المسلم وينبوء عنه النظر المنصف في تعاليم الإسلام ورسالاته^(١) .

٦ – أساليب التربية ووسائلها :

العمل التربوي على وجه العموم ، إذ يضع القائمون عليه أمامه أهدافاً يبتغى الوصول إليها ، وإذ يضعون (محتوى) يرون أنه يترجم هذه الأهداف في سلوك المتعلمين ، إلا أن « تحريك » هذا المحتوى – إن صح التعبير – نحو تحقيق الغاية المنشودة ، يعتمد بدرجة أساسية على « الوسيلة – والأسلوب » المناسب لكلا الجانبين : الهدف ، والمحتوى .

ومن هنا كان لابد لهذه القضية أن تحتل موقعها الذي تستحقه في بنية التربية الإسلامية في أصولها الأولى .

(١) المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، إسلامية المعرفة ، ص ١١٦ .

ومن أبرز أساليب التربية الإسلامية أسلوب (الحوار) ، . فقد انطلق الإسلام في حياة الناس من قاعدة أصيلة في تفكيره ، وهي اعتبار العقل قوة صالحة للحكم على الأشياء وميزاناً يزن به صحة القضايا وفسادها ، وعلى هذا الأساس كان لابد للعقل من الحركة الدائبة التي تصل وتجول وتحاكم وتجادل، وكان لابد للدين الذي يحترم العقل أن يفسح المجال لذلك فيما يقدم من مفاهيم وما يطرح من قضايا^(١).

ولعل من أشد الأمور ضرورة لوصول الحوار إلى هدفه التربوي وجود الأجواء الهادفة للتفكير الذاتي، والذي يمثل فيه الإنسان نفسه وفكره ، والابتعاد عن الأجواء الانفعالية التي تبعد الإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمل وتفكير ، فإنه قد يخضع في قناعاته وأفكاره للجو الاجتماعي الذي تنطلق فيه الجماعة في أجواء انفعالية حماسية لتأييد فكرة معينة، أو رفض فكرة خاصة، فيستسلم الإنسان لها استسلاماً لا شعورياً كنتيجة طبيعية لانصهاره بالجو العام ونوبانه فيه^(٢).

ولابد لكل من طرفي الحوار ، من التعرف إلى الفكرة التي ينطلقان في طريق اثباتها ونقيها لأن الجهل بها وتفاصيلها يحول الحوار إلى أسلوب من أساليب الشتائم والمهاترات التي يغطي فيها كل منهما ضعفه وعجزه عن الوقوف موقف المدافع القوي عن فكرته ، بينما تجعل المعرفة كلا منهما داعياً لما يطرح من فكر^(٣) . وقد أعطانا القرآن الكريم بعض النماذج البشرية التي وقفت ضد الرسالة والرسول من دون معرفة ، مثل قوله تعالى : «هاأنتم هؤلاء حاججتم فيما لكم به علم ، فلم تحاجون فيما ليس لكم به علم والله يعلم وأنتم لا تعلمون»^(٤).

ولأن الحياة تيار متصل الجريان من الأحداث والوقائع التي قد تتصل بالمتعلم من قريب أو من بعيد كان على المربي ألا يتركها تذهب سدى بغير توجيه وحسن استثمار ، وقد قام القرآن الكريم ، وهو دستور الأخلاق باستغلال الأحداث في تربية الإنسان استغلالاً طيباً واضحاً.

(١) محمد حسين فضل الله : الحوار في القرآن ، بيروت ، دار الإسلامية ، ١٩٧٩ ، ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق ص ٤٤ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٥٠ .

(٤) آل عمران / ٦٦ .

ويبدو ولأول وهلة فارق أساسى بين التربية بالأحداث فى مكة ، والتربية بالأحداث فى المدينة. فى العهد المكي كان التوجيه إلى الصبر على الأذى ، واحتمال المكروه ، ومغالبة النفس على هذا الاحتمال ، وفى العهد المدني ، كان التوجيه إلى رد العدوان ومجابهة المعتدين بالقوة ، ورفض الخضوع والمذلة وإباء الضيم^(١). لكن هذا الفارق (الظاهرى) سرعان ما ينمحي داخل الهدف، وهو التخلص من الوشائج الذاتية ليكون كل شئ فى سبيل الله .

وتعد (القدوة الحسنة) هى بحق مدرسة الحياة العملية التى ترسخ فى النفوس وتعلق بالأفهام ، ومن طبيعة البشر أنهم طبعوا على الاقتداء ودرجت نفوسهم على التأثر بما يرونه منفذاً أكثر مما يسمعون منطوقاً أو مقروءاً . وقد أولى الإسلام عنايته بهذا الجانب السلوكى ، فبين أثر القدوة وأهميتها فى التربية والتعليم^(٢) ، فها هو القرآن يوجه الرسول نفسه إلى ضرورة الاقتداء بمن سبقه من الأنبياء والرسل فى تحملهم للأذى وصبرهم على أقوالهم « أولئك الذين هداهم الله ، فبهداهم اقتده»^(٣) وقال : « فاصبر كما صبر أولوا العزم من الرسل»^(٤) .

ولم يكن الأمر بالاقتداء مقصوراً على الرسول وحده ، فالمسلمون جميعاً بمقتضى النص القرآنى مطالبون بالاقتداء بكل ما هو حسن طيب ، ومن ثم كان توجيهه بضرورة الاقتداء بالرسول « لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً»^(٥) .

وتدريب حواس الطفل يكسبه معرفة وعلماً ، فعندما يبدأ فى النمو ويبتدىء بتشغيل يديه فى عمل من الأعمال ، فإن ذلك يثير فى عقله اليقظة فيشاهد أمامه كيف يدرب حواسه ويعيد هو بنفسه ذلك العمل ، وهكذا يتقن العمل ويتطلع إلى إجادته خطوة خطوة ، فقد

(١) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار القلم ، ط ٢ ، دت ص ٢٥٦ .

(٢) حسن عبد الحميد حسن : منهج الدعوة فى العهد المدني : القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ ، ص ٥٢ .

(٣) الأنعام / ٨٩ .

(٤) الأحقاف / ٢٥ .

(٥) الأحزاب / ٢١ .

رأى الرسول صلى الله عليه وسلم طفلاً يسليخ شاة ، وما يحسن ذلك ، فما كان من الرسول إلا أن شمر عن ساعديه وبدأ بسليخ الشاة أمام الطفل ، وراح الطفل يتأمل الكيفية ، ويعمل عقله في ذلك ، ويركز ذهنه في التعلم من رسول الله^(١) .

ومن المعلوم أن الإنسان يميل بفطرته إلى سماع وقراءة القصص مما جعل المربين يلجأون إليها كوسيلة لبث ما يريدون بثه من اتجاهات وقيم ، ذلك أن هذين الجانبين بصفة خاصة لا يثمر فيهما التوجيه المباشر والموعظة الظاهرة ، ولا شك أن قارئ القصة وسامعها لا يقف غالباً موقفاً سليباً من شخصيتها وحوادثها ، فهو - على وعى منه أو غير وعى - يدس نفسه على مسرح الأحداث ويتخيل أنه كان في هذا الموقف أو ذاك ويروح يوازن بين نفسه وبين أبطال القصة فيوافق ، أو يستنكر ، أو يملكه الإعجاب^(٢) .

وقد كان أمراً طبيعياً أن تكون القصة في القرآن «موجهة» خاضعة للأغراض الدينية التي جاءت لتحقيقها ، فليس القرآن كتاب قصص في أصله ، وإنما هو كتاب تربية وتوجيه ، ولكن الدقة في الأداء ومراعاة القواعد الفنية فيه ، يجعل القصة - مع خضوعها للغرض الديني - طليقة من الوجهة الفنية ، ويجعل استخدام القصص للتربية جزءاً من منهج التربية الإسلامية^(٣) .

ومن وسائل التأثير التربوي في القرآن استعمال الأمثال أو التشابيه ذات المغزى الأخلاقي ، فهي تؤثر تأثيراً عميقاً في العواطف وتلعب دوراً في التأثير على سلوك الإنسان في الحياة اليومية فيما لو استعملت بحكمة وفي الظرف المناسب^(٤) . فقد ورد في القرآن الكريم عن تأثير الأمثال قوله تعالى : « وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون »^(٥) ، ومن الأمثلة القرآنية :

(١) محمد نور بن عبد الحفيظ سويد : منهج التربية النبوية للطفل ، مكتبة المنار الإسلامية . (الكويت ، ١٩٨٨) ، ص ٢٤١ .

(٢) محمد قطب : منهج التربية الإسلامية ، ص ٢٣٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٤٠ .

(٤) محمد فاضل الجمالي : نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٨ ، ص ١١٥ .

(٥) العنكبوت / ٤٣ .

– « ألم تر كيف ضرب الله مثلاً كلمة طيبة كشجرة طيبة أصلها ثابت وفرعها فى السماء * تؤتى أكلها كل حين بإذن ربها ، ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون * ومثل كلمة خبيثة كشجرة خبيثة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار» (١) .

– « مثل الذين اتخذوا من دون الله أولياء كمثل العنكبوت اتخذت بيتاً وإن أومن البيوت لبيت العنكبوت لو كانوا يعلمون» (٢) .

كذلك حرص الإسلام على استخدام كل من الثواب والعقاب بحيث لا تكون النتيجة السلوكية قهراً يمتلئ بالرعب والخوف نتيجة الغلو فى العقاب ، ولا «رخاوة» سلوك و«ميوعة» أخلاق ، نتيجة المبالغة فى « الثواب » .

ومع ذلك فقد حرص دائماً على تقديم الترغيب والثواب قبل التلميح بالترهيب والعقاب ، بل وفى ذلك نجد تدرجاً لمراحل متنوعة تتنوع وفقاً لظروف المتعلم وحالته فى الموقف التعليمى حتى يصلح حال المتعلمين ويستفيدوا من الدروس التى يتعلمونها ، وبصورة عامة نجد أن الترغيب يسبق الترهيب (٣) :

– « يا بنى إسرائيل اذكروا نعمتى التى أنعمت عليكم وأوفوا بعهدى أوف بعهدكم وإياى فارهبون» (٤) .

– « انا أرسلناك بالحق بشيراً ونذيراً» (٥) .

– « من جاء بالحسنة فله عشر أمثالها ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثلها وهم لا يظلمون» (٦) .

ونبه الإسلام المتعلم ، والمعلم إلى عدد من الآداب والقواعد التى لابد أن تحكم سلوك المتعلم ، ومثال ذلك :

(١) إبراهيم / ٢٤ – ٢٦ .

(٢) العنكبوت / ٤١ .

(٣) عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الإسلام ، ص ١٢٠ .

(٤) البقرة / ٤٠ .

(٥) البقرة / ١١٩ .

(٦) الأنعام / ١٦٠ .

* التجرد من الميول والأهواء عند البحث العلمى لأن العواطف الذاتية تنحرف بصاحبها عن المنهج العلمى الدقيق ، وقد أوحى القرآن فى كثير من آياته بالبعد عن نزعات الأهواء وعلل انحراف الظالمين باستجابتهم إلى الأهواء ، فقال : « بل اتبع الذين ظلموا أهواءهم بغير علم »^(١) ، وقال : « يادادود إنا جعلناك خليفة فى الأرض فاحكم بين الناس بالحق ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله »^(٢) .

* التثبت قبل إصدار الحكم فى قضية علمية، فالقرآن يوصينا بالتثبت قبل الحكم حيث يقول : « يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا »^(٣) وقد سفه الله الكفار لتسرعهم فى الحكم قبل التثبت، فقال : « بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ولما يأتهم تأويله »^(٤) .

* التعمق فى فهم البواعث والملابسات بحيث لا يقف الطالب عند المظاهر الشكلية أو الظواهر السطحية أو الصفات العارضة ، فإنها كثيراً ما تخدع الباحثين عن المعرفة^(٥) : « ومن الناس من يعجبك قوله فى الحياة الدنيا ويشهد الله على ما فى قلبه وهو ألد الخصام »^(٦) وقد أخذ الله سبحانه على المدعين أنهم « يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة هم غافلون »^(٧) .

* البعد عن الغرور ، ذلك أن غرور طالب العلم هو أخطر المزالق التى تحيد به عن سواء السبيل ، قال تعالى : « أفمن زين له سوء عمله فرأه حسناً فإن الله يضل من يشاء ويهدى من يشاء »^(٨) ، فالمعرفة بحر لا ساحل له إن أدرك الإنسان جانباً منه ، فهناك ما لم يدركه « وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً »^(٩) .

(١) الروم / ٢٩ .

(٢) ص / ٢٦ .

(٣) الحجرات / ٦ .

(٤) يونس / ٣٩ .

(٥) عبد العظيم ، فلسفة المعرفة فى القرآن الكريم ، ص ٧٢ .

(٦) البقرة / ٢٠٤ .

(٧) الروم / ٧ .

(٨) فاطر / ٨ .

(٩) الإسراء / ٨٥ .

* ضرورة مراعاة نوافع المتعلم وحاجاته وميوله ورغباته فى عملية التعلم، لأن تحريك هذه الكوامن الداخلية ومراعاتها فيما يقدم إلى المتعلم من خبرات وفيما يطلب منه من أوجه نشاط وفيما يتبع معه من طرق وأساليب تجعله أكثر إقبالا على التعليم وأكثر نشاطا فيه^(١)

* الإقبال على المنافع المفيدة وترك ما لا طائل وراءه من الأبحاث ؛ وقد وصف الله المؤمنين بقوله . « وإذا مروا باللغو مروا كراما »^(٢) وقوله : « وإذا سمعوا اللغو أعرضوا عنه وقالوا لنا أعمالنا ولكم أعمالكم سلام عليكم لا نبتغي الجاهلين »^(٣) .

وقد وصف الله الضالين بأنهم يتبعون الشياطين . « ويتعلمون ما يضرهم ولا ينفعهم ولقد علموا لمن اشتراه ماله فى الآخرة من خلاق ولبئس ما شروا به أنفسهم لو كانوا يعلمون »^(٤) . وأهاب الله بنا أن ندرس ما نسمع، فما رأينا هدى اتبعناه وما رأينا باطلا اجتنبناه، قال جل شأنه : "فبشر عباد الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولو الألباب"^(٥) .

* التمييز الدقيق فى اختيار من نتلقى عنه المعارف والعلوم^(٦) . وقد أشار الله تعالى إلى هذا بقوله "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"^(٧) وقال أيضا "فإن كنت فى شك مما أنزلنا إليك فاسأل الذين يقرءون الكتاب من قبلك"^(٨) .

* التأكد من استيعاب الطالب للمعلومات وإحاطته بها قبل تقديم معلومات جديدة لأن عدم وضوحها فى ذهنه يبيقها مشوهة بحيث لا يستطيع تمييز بعضها عن بعض ولا

(١) عمر الشيبانى فلسفة التربية الإسلامية ، ص ٤٣٨

(٢) الفرقان / ٧٢

(٣) القصص / ٥٥

(٤) البقرة / ١٠٢

(٥) الزمر / ١٧ ، ١٨

(٦) على عبد العظيم ، فلسفة المعرفة ، ص ص ٢٨ ، ٣٠

(٧) الأنبياء / ٧

(٨) الإسراء / ٢٤

يستطيع استخدامها في مواقعها ومواضعها عند اللزوم أو عند التطبيق^(١)، ولهذا فإن الله تعالى باعتباره المربي الأول، كان يكشف للناس الحقائق ويريههم بكل وضوح وبينه فقال تعالى مثلاً: "وكذلك نرى إبراهيم ملكوت السموات والأرض"^(٢) وقال تعالى: «فكشفنا عنك غطاءك فبصرك اليوم حديد»^(٣) ثم طلب من رسوله باعتباره رسولا مبلغا ومربيا أن يبصر الناس الحقائق، فقال "وأبصر فسوف يبصرون"^(٤) وذلك "ليهلك من هلك عن بينة ويحيى من حي عن بينة"^(٥).

٧- مهمة "التعليم":

تتردد في الأدب التربوي مصطلحات ثلاثة تستخدم للدلالة على عملية النمو المعرفي والسلوكي لدى الإنسان، ألا وهي (التربية) و (التعليم) و (التأديب) مما يوحى للوهلة الأولى ترادفا بينها، إلا أن النظر الدقيق يستطيع أن يلمح فروقا ولو طفيفة بينها تجعل ألوانها يمكن التمييز بينها .

فقد استعملت كلمة (التربية) أولا وبصفة خاصة في مجال تنشئة الصغار وإعالتهم ورعايتهم حيث جاء في القرآن الكريم: "وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"^(٦)، وقال كذلك "آلم نربك فينا وليداً ولبثت فينا من عمرك سنين"^(٧)، وإذا كان الاستعمال القرآني للكلمة قد ربطها هنا بمرحلة عمرية معينة، فليس معنى هذا أن استعمالها يقتصر على ذلك وإنما هي تتسع لتشمل كافة جوانب النمو في الشخصية الإنسانية "فالفعل من كلمة (التربية) هو (رب) و (ربيت) القوم أسستهم . وربّ ولده والصبي يربه ربا ويربيه تربييا، ويربيه تربييا وترّيه بمعنى رياه، وفي الحديث لك نعمة تربيها، أي تحفظها كما يربي الرجل ولده"^(٨).

(١) مقدار يالجن: جوانب التربية العقلية والعلمية في الإسلام، ص ٧٤.

(٢) الأنعام / ٧٥

(٣) ق / ٢٢

(٤) الصافات / ١٧٥

(٥) الانفال / ٤٢

(٦) الاسراء / ٢٤

(٧) الشعراء / ١٨

(٨) ابن منظور، لسان العرب، القاهرة، دار المعارف، ج ٢، ص ١٥٤٧

وهى معجم ألفاظ القرآن الكريم رب الشيء يربه ربا - رباه ورعاه ليبلغ كماله^(١)

على أن القرآن استعمل مصطلحي (التعليم والتعلم) على نطاق أوسع وبدلالات أكثر تعددا من استعماله لكلمة "تربية"، وجميعها تتفق على إضافة العلم بالأشياء إلى غير العالم ليصبح بها عليما ويبرأ من الجهل مالم يفتأ إلى المكابرة فتقوم عليه الحجة^(٢). جاء في سورة الرحمن: "خلق الإنسان . . علمه البيان"، وجاء في سورة البقرة "وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال: أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا"^(٣). وجاء في سورة النساء: " وأنزل عليك الكتاب والحكمة وعلمك مالم تكن تعلم"^(٤). والعلم في هذه الآيات ونظائرها يفيد الانتقال من الجهل - وهو الخلو من المعرفة بالأشياء - إلى امتلاك هذه المعرفة، وهذا هو نوع الانتقال من الضعف إلى القوة. والقرآن صريح في التنبيه إلى هذا المضمون الاجتماعي للعلم إذ هو يقرنه إلى السلطة: "وأتاه الله الملك والحكمة وعلمه مما يشاء"^(٥). ومن مضامين الاستعمال القرآني لكلمتي التعليم والتعلم تحقق الرشد في المتعلم "قال له موسى: هل أتبعك على أن تعلمن مما علمت رشدا"^(٦) ومن الاستعمالات الدلالية القرآنية للتعليم، معنى الإحاطة والتعلم "أتعلمون الله بدينكم والله يعلم ما في السموات وما في الأرض"^(٧).

وكلمة (التأديب) عند قدماء العرب تشبه إلى حد كبير ما يعرف اليوم في لغتنا بالتربية، وكان المدلول الأول لكلمة (أدب) في تلك البيئة العربية الأولى يعنى الكرم والضيافة وبذل الطعام، فكانوا يقولون فلان أدب القوم، إذا اتخذ طعاما ودعاهم إليه. ولما كان الكرم وبذل الطعام في تلك البيئة الجافة القاحلة جماع الفضائل كلها وعنوان السمو الخلقى عزة

(١) مجمع اللغة العربية، معجم ألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٢، ص ٤٤٤

(٢) محمد جواد رضا. التيارات الكبرى في الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص ٦٣٠

(٣) البقرة / ٣١

(٤) النساء / ١١٣

(٥) البقرة / ٢٥١

(٦) الكهف / ٦٦

(٧) الحجرات / ١٦

ورجولة، صاروا يطلقون كلمة (أدب) على كل خلق كريم، وأصبحت الكلمة فى مدلولها تشمل جميع الأخلاق الكريمة والفضائل التى يجب أن يكون عليها الفرد، وأن تكون أساس السلوك بين الناس فى حياتهم . ثم إنهم نظروا فوجدوا أن رواية الشعر وهو ديوان مفاخرهم والعلم بأيام العرب وأمجادهم مما يزيد فى النخوة والمروءة ويربى مكارم الأخلاق فصاروا يطلقون كلمة الأدب على الشعر وما يتصل به من المعارف الوجدانية، ومن كلمة الأدب بهذا المعنى أنشئت كلمة التأديب، وكلمة المؤدب المرادفة لاصطلاح اليوم (المربى)^(١) .

وبرغم هذه التباينات الدقيقة الخاصة التى تحملها كل من كلمات (التربية - التعليم - والتأديب) ، فإنها كثيرا ما استعملت بمعنى عام، ومن ثم فقد تحل إحداها محل الكلمتين الأخرين، فالتربية تعليم، كما أنها تأديب، والتعليم لا يخلو من جانب تربوى ولا من قيم تأديبية تصاحبه، والتأديب هو كذلك تربية، كما أنه تعليم، ولهذا نجد مؤرخى التراجم يستخدمون هذه الكلمات ويمزجون بينها، فتارة يذكرون العالم بأنه مؤدب أو معلم ، ويصفون عمله بفعل (يربى أو يؤدب أو يعلم)^(٢) .

وفى فض القرآن الكريم ، كما تفيض السنة النبوية بالعديد من الشواهد التى تحت على القيام بمهمة "تعليم الناس" ، فمن ذلك :

- "لا يئذروا قومهم إذا رجعوا إليهم لعلهم يحذرون"^(٣) . والمراد بالإنذار هو تعليم قومهم، وإرشادهم إلى الخير .

- "وإذ أخذ الله ميثاق الذين أوتوا الكتاب لتبيننه للناس ولا تكتمونه"^(٤) وهو إيجاب للتعليم، وتبيين الكتاب للناس وعدم كتمانهم عنه . والميثاق : العهد .

- "وإن فريقا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون"^(٥) وهو تحريم لكتمان العلم .

(١) سعيد إسماعيل على : أوضاع المربين العرب ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٩

(٢) محمود قمبر : دراسات تراثية فى التربية الإسلامية ، النوحة ، دار الثقافة ١٩٨٥ ، ص ٢٢٥

(٣) التوبة / ١٢٢

(٤) آل عمران / ١٨٧

(٥) البقرة / ١٤٦

– "ومن أحسن قولاً ممن دعا إلى الله وعمل صالحاً" (١) .

– "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة" (٢) .

ومن الأحاديث النبوية ، قوله صلى الله عليه وسلم :

"ما أتى الله عالماً علماً إلا وأخذ عليه من الميثاق ما أخذ على النبيين أن يبينوه للناس ولا يكتُموه" .

"من علم علماً فكتمه ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار" .

"لا حسد إلا في اثنتين : رجل آتاه الله عز وجل حكمة، فهو يقضى بها ويعلمها الناس، ورجل أتاح الله له مالا فسلطه على ملكته في الخير" (٣) .

من أجل ذلك عنى المسلمون بتلقى العلم عن المعلمين عناية ملحوظة، وكرموا كرامة شديدة أن يتلقى الطالب العلم عن الكتب وحدها، وكان بعضهم يقول : من أعظم البلية تشيخ الصحيفة، أى أن يتعلم الناس من الصحف .

وورد فى كتاب الشكوى الذى لم يعرف اسم مؤلفه : "من لاشيخ له فلا دين له، ومن لم يكن له أستاذ فإمامه الشيطان" وروى عن مصعب بن الزبير أنه قال : إن الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون، ويكتبون أحسن ما يسمعون، فإذا أخذت الأدب فخذ من أفواه الرجال ، فإنك لا تسمع إلا لؤلؤاً منثوراً" (٤) .

ولهذا أيضاً أمر الرسول بالتعلم مثلاً أمر بالتعليم ، فقال : تعلموا العلم وعلموه للناس" (٥) .

ومن ناحية أخرى أمر الإسلام الآباء بحماية أبنائهم من الفساد والانحلال والضلال

(١) فصلت / ٢٣

(٢) النحل / ١٢٥

(٣) الغزالي (أبو حامد) : إحياء علوم الدين ، القاهرة ، المكتبة التجارية الكبرى ، د.ت ، ج ١ ، ص ١١

(٤) أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٠٩

(٥) سنن الدارمى مقدمة ١ / ٧٣ كتاب العلم ، أبو محمد الدارمى ، القاهرة ، شركة الطباعة الفنية المتحدة ، ١٩٦٦ .

الذى يؤدى إلى النار . فقال تعالى . "ياأيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا" (١) وذلك يكون بالتربية والتعليم والنهى عن المنكر (٢) . وعلى هذا الأساس نجد رسول الله صلى الله عليه وسلم يأمر بتعليم الصبيان أمور دينهم أولا، فقال: "علموا الصبى الصلاة ابن سبع . . . (٣) كما جعل الإسلام الآباء مسئولين عن تعليم وتربية أبنائهم، فقال صلى الله عليه وسلم " كلكم راع وكل راع مسئول عن رعيته"، فالأمير راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته والمرأة راعية على بيت زوجها وولده، فكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته (٤) .

ولم يكن هناك فرق بين (العالم) و (المعلم) فالجمهرة الكبرى من العلماء مارسوا التعليم، وكذلك الأمر بالنسبة للفقهاء .

وحسب العلماء تقديرا أن الله تعالى قرنهم بالملائكة فى الإقرار بوحدانيته وعدله، لأنهم هم الذين يفكرون فيهددهم تفكيرهم إلى الحق، وهم الذين يستطيعون أن يثبتوا بالأدلة ما يجب لله تعالى من صفات الكمال ، وما يتنزه عنه من صفات النقص، ويوقنون بأنه العزيز الذى لا يغالبه أحد، الحكيم الذى خلق كل شيء فأحسن خلقه، ودبره فأحكم تدبيره (٥) . قال تعالى "شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم، قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم" (٦) .

والعلماء هم أولوا المعرفة والتجربة والخبرة، وهم القادرون على الفهم الرشيد والتوحيد الصحيح، وهم أهل المشورة والفتيا، قال تعالى : "ولك الأمثال نصيبها للناس وما يعقلها إلا العاملون" (٧) .

(١) التحريم / ٦

(٢) مقدار بالجن : جوانب التربية الإسلامية الأساسية ، بيروت ، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ ، ص ٣٥

(٣) سنن الترمذى ، ١ / ٢٥٣ .

(٤) فتح البارى بشرح البخارى (١ / ٢١١) كتاب النكاح ، باب : المرأة راعية فى بيت زوجها .

(٥) أحمد محمد الحوفى : القرآن والتفكير ، ص ٢٤ .

(٦) آل عمران / ١٨

(٧) العنكبوت / ٤٣

ويمثل الرسول صلى الله عليه وسلم قمة الرسالة التربوية بمفهومها الشامل، التي قام بها خير قيام، وتميزت مهمته التربوية في خصائص تذكر منها :

- التبليغ الأمين والكامل لرسالة الله تعالى بكل ما تحمله الرسالة من أبعاد توجيهية إرشادية في شؤون العقيدة والعبادة والسلوك العام واليومي^(١) .

- القيام بالشرح والإيضاح للمنهج التربوي الإلهي ولا سيما في مواطن الإجمال التي قدمها القرآن^(٢) .

- التطبيق العملي والفعل المتجسد في الرسالة التربوية .

- الرسول الكريم ذاته موجه ومرب ومرشد ينبغى طاعة أوامرهم والاقتداء بسلوكهم^(٣) .

وهكذا فإن الرسول عندما تكلم عن نفسه "إنما بعثت معلماً": فإنه صلوات الله عليه، لم يقل ذلك من قبيل المجاز، بل من واقع الحقيقة فقال عز وجل عن نبينا «هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة» . ولم يكن يطعن في تعليم الرسول لقومه أنه أمي، فأمية محمد كانت "كمالا في حقه" كما قال ابن خلدون ، لأنها مصدر المعجزة والبرهان على عبقرية محمد التي فجر بها ينابيع المعرفة، وحارب الأمية وقضى على الجهل، ورفع مكانة العلم والعلماء^(٤) .

ومما أثر عن الرسول صلى الله عليه وسلم في حثه المسلمين على القيام بواجب التعليم أنه خطب ذات يوم فأتى على طوائف من المسلمين خيرا، ثم قال : «ما بال أقوام لا يفقهون جيرانهم، ولا يعلمونهم ولا يعظونهم ولا يأمرونهم ولا ينهونهم ؟ وما بال أقوام لا يتعلمون من جيرانهم ولا يتفقهون ولا يتعظون ؟ والله ليعلمن قوم جيرانهم ويتفقهونهم ويأمرونهم وينهونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم ويفقهون ويتعظون، أو لأعاجلنهم بالعقوبة».

(١) عبد الحميد الهاشمي : الرسول العربي المربي ، دمشق ، دار الثقافة للجميع ، (١٩٧٨) ص ٧٢

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٣

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٤

(٤) سعيد إسماعيل على : المكانة الاجتماعية للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي ، الكويت ، جمعية المعلمين ، مارس ١٩٨٩ ، ص ٢٢

ثم نزل رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال قوم : من ترونه عنى بهؤلاء ؟ (الأشعريون) فهم قوم فقهاء ولهم جيران جفاة من أهل المياه والأعراب ، فبلغ ذلك الأشعريين، فأتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالوا: يا رسول الله : ذكرت أقواما بخير وذكرتنا بشر، فما بالنا ؟ فقال : (ليعلمن قوم جيرانهم وليفقهينهم وليعظنهم وليأمرنهم ولينهونهم، وليتعلمن قوم من جيرانهم ويتعظون ويتفقهون، أو لأعاجلنهم العقوبة فى الدنيا)، فأعاد قوله عليهم وأعادوا قولهم : أنفطن غيرنا ؟ فقال ذلك أيضا، فقالوا : أمهلنا سنة ، فأمرهم سنة ليفقهوهم ويعلموهم ويفطنونهم^(١) ، ثم قرأ رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : (لعن الذين كفروا من بنى إسرائيل على لسان داود وعيسى بن مريم ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون * كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه لبئس ما كانوا يفعلون^(٢)) .

وفى هذه الحادثة أمور يجب التنبيه إليها وهى^(٣) :

- ١ - لم يقر الرسول صلى الله عليه وسلم قوما على الجهالة بجانب قوم متعلمين .
- ٢ - اعتبر بقاء الجاهلين على جهلهم وامتناع المتعلمين عن عملهم عصيانا لله .
- ٣ - بل اعتبر ذلك أيضا "عدوانا" يوجب اللعنة والعذاب .
- ٤ - وأعلن الرسول الحرب والعقوبة العاجلة على الفريقين تخويفا لهم حتى يهتدوا وينتبهوا .
- ٥ - ثم أعطاهم مهلة سنة واحدة للقضاء على آثار الجهالة .

ورد فى الصحيحين من حديث سهل بن سعد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لعلى بن أبى طالب وهو يتوجه إلى سفر : " لأن يهدى - الله - بك رجلا واحدا خير لك من حمر (النعم) ، فعمل العالم فى تربية الناس نو شأن عظيم عند الله حتى ولو اهتدى شخص واحد بعلم هذا العالم ، فذلك خير له من متاع كثير فى الدنيا ، فما بالك بمن تهتدى به طوائف كثيرة من الناس" ^(٤) .

(١) كارم السيد غنيم : قضية العلم والمعرفة عند المسلمين ، مجلة المسلم المعاصر ، بيروت ، السنة

العاشر ، العدد (٣٩) ، ص ٥١

(٢) المائدة / ٧٨ ، ٧٩

(٣) كارم السيد غنيم ، ص ٥٢

(٤) المرجع السابق ، ص ٤٦

ورد فى صحيح مسلم من حديث أبى هريرة رضى الله عنه قال " قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (من دعا إلى هدى، كان له من الأجر مثل أجر من تبعه لا ينقص ذلك من أجورهم شيئاً، ومن دعا إلى ضلالة كان عليه من الإثم مثل آثام من تبعه لا ينقص ذلك من آثامهم شيئاً) . هكذا يدفعنا رسول الله إلى أن نكون مهتدين وأن نكون أيضاً هداة وقادة صالحة وأسوة طيبة دالين على الخير ووسيلة إلى الحق .

الفصل الثانى

الاتجاه الفقهي

المعنى والمفهوم :

الفقه : العلم بالشىء والفهم له . وقد غلب على علم الدين لسيادته عند المسلمين على سائر أنواع العلم^(١) . يقال : أوتى فلان فقها فى الدين، أى فهماً فيه، قال الله تعالى "ليتفقها فى الدين"، أى ليكونوا علماء به . ودعا النبى صلى الله عليه وسلم لابن عباس ، فقال: "اللهم علمه الدين وفقهه فى التأويل" أى فهمه تأويله ومعناه .

وفقه فقها . . بمعنى علم علماء وفقه الشىء : علمه، وفقهه وأفقهه علمه، وتفقه . تعاطى الفقه : وفاقهته إذا باحثته فى العلم . والفقه الفطنة .

فالفقه إذا، هو الفهم العميق النافذ الذى يتعرف غايات الأقوال والأفعال^(٢) ، ومن ذلك قوله تعالى "فما لهؤلاء القوم لا يكادون يفقهون حديثاً" وقوله صلى الله عليه وسلم "من يرد الله به خيراً، يفقهه فى الدين" ، وقوله تعالى "ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم أذان لا يسمعون بها ، أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون" .

غير أن القرافى قال فى شرح تنقيح الفصول . وقال الشيخ أبو اسحاق الشيرازى: الفقه فى اللغة، إدراك الأشياء الخفية، فلذلك تقول : فهمت كلامك، ولا تقول : فهمت السماء والأرض، وعلى هذا النقل لا يكون لفظ الفقه مرادفاً لهذه الألفاظ . والألفاظ التى يشير إليها القرافى هى : الفهم والعلم والشعر والطب^(٣) .

وفى اصطلاح الفقهاء والأصوليين يراد به . العلم بالأحكام الشرعية العملية من

(١) ابن منظور . لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف ، ص ٣٤٥٠

(٢) محمد أبو زهرة : اصول الفقه ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٥٧ ص ٦

(٣) شعبان محمد إسماعيل : التشريع الإسلامى ، مصادره وأطواره ، القاهرة ، النهضة المصرية ،

أدلتها التفصيلية . ويراد بالأحكام الشرعية فى هذا التعريف خطابات الشارع المتضمنة لوجوب أمر ما أو حرمة أو نذبه أو كراهته أو إباحته، أو المتضمنة لربط أمر بآخر يجعله ركنا له أو علة أو سببا أو شرطا مانعا، أو بيان أحوال التصرفات من الصحة والفساد والبطالان والوقف والنقاز واللزم ، وتقييد الأحكام الشرعية بكونها (عملية) لتحديد موضوع علم الفقه وبيان أنه قاصر على أعمال الإنسان الحسنة، فلا يشمل أحكام العقائد ولا الأخلاق، وتقييد العلم بهذه الأحكام بكونه مستمدا من الأدلة التفصيلية ، لبيان أن الفقه طريقه الاجتهاد والاستنباط والنظر والاستدلال ، وبذلك لا يطلق على علم الله سبحانه وتعالى أنه فقه، لأنه كشف وليس اجتهاد، كما لا يسمى علم النبى صلى الله عليه وسلم فقها لأنه ليس بطريق الاجتهاد وإنما هو بطريق الوحي . كذلك لا يسمى علم أتباع المذاهب الفقهية فقها إذا كان لا يستند بالنسبة إليهم إلى الاستنباط من الأدلة التفصيلية، بل إلى مجرد تقليد أئمة هذه المذاهب^(١) .

والفقيه فى الاصطلاح الشرعى، من يكون الفقه ملكة له - بالاصطلاح الشائع بين الباحثين فى الدراسات الدينية - أو (مهارة) و (فنا) ، و (علما) باصطلاح باحثى التربية، ويطلق على المتفقيين : العارفين بالأحكام الشرعية، الثابتة للأفعال الإنسانية، التى هى موضوع علم الفقه^(٢) .

والشخص لا يصير فقيها إلا بمعرفة جملة من الأحكام الشرعية المتعلقة بأفعال المكلفين، ولا بد أن يكون العلم بها ناشئا عن نظر واستدلال بأدلتها التفصيلية ، وذلك بمعرفة معانى النصوص وعلاها ، وضبط الفروع بأصولها .

ثم شملت كلمة فقيه، العارف بالأحكام العملية الضرورية أو الناشئة عن استنباط من مجتهد اجتهادا مطلقا أو اجتهادا مذهبيا، أو من طريق الأخذ والتفهم من أقوال الفقهاء . وعلى هذا فالعارف بالفقه عن طريق التقليد والتفهم لأقوال الفقهاء يعتبر الآن فقيها .

(١) محمد الحسينى حنفى : المدخل لدراسة الفقه الإسلامى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٧١ ، ص ١١

(٢) محمد سلام مذكور : المدخل للفقه الإسلامى ، القاهرة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٧

والأحناف من الفقهاء يشترطون ليكون الشخص فقيهاً فوق ما تقدم أن يعمل بهذه الأحكام الفقهية لأن العلم بها في نظرهم ليس مقصوداً لذاته وإنما ليعمل به (١).

وقد غلب في الصدر الأول استعمال الفقه في فهم أحكام الدين جميعها، أي فهم كل ما شرع الله لعباده من الأحكام، سواء كانت متعلقة بالإيمان والعقائد وما يتصل بها، أم كانت أحكام الفروض والحدود والأوامر والنواهي والتخيير والوضع، فكان اسم الفقه في هذا العهد متناولاً النوعين على السواء، لم يختص به واحد منهما دون الآخر، وكان مرادفاً إذ ذاك لكلمات "شريعة، وشرعة، وشرع، ودين" التي كان يفهم من كل منها النوعان جميعاً (٢).

وكما كان اسم الفقه يطلق على فهم جميع هذه الأحكام، كان يطلق على الأحكام نفسها، ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام: "رب حامل فقه غير فقيه" "رب حامل فقه إلى من هو أفقه منه". وهذا الاستعمال الجامع قد استمر أمداً ليس بالقصير، يرشدنا إلى هذا، ما نقل عن الإمام أبي حنيفة من أن الفقه هو معرفة النفس، مالها وما عليها، وما هذه المعرفة إلا معرفة أحكام الله بنوعيتها، كما أنه سمي كفاية في العقائد "الفقه الأكبر". ثم تغير هذا الاستعمال، ودخل التخصيص على اسم الفقه.

النشأة والتطور :

يعتبر عصر النبي صلى الله عليه وسلم أهم العصور الفقهية على الإطلاق، لأن التشريع الإلهي تم في هذا العصر، والتشريع الإلهي - كما هو معلوم - أساس الفقه في جميع أنواره وعصوره في الماضي والحاضر والمستقبل.

والفقه في هذا العصر هو فقه الوحي فقط، فكانت الأحكام الشرعية تنزل على النبي بلفظها ومعناها (أي القرآن)، أو بمعناها فقط (أي السنة) ويقوم النبي (ﷺ) بتبليغها إلى الناس، فمصدر الأحكام الشرعية هو الوحي ولا شيء غيره (٣).

(١) المرجع السابق، ص ٢٨

(٢) شعبان محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص ١١

(٣) عبد الكريم زيدان: المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، بغداد، ١٩٦٩، ص ١٠٨.

وطريقة التشريع فى هذا العصر قامت على أساس الواقع ، فكلما وقعت حادثة تتطلب حكماً لجأ الصحابة إلى رسول الله يسألون البيان ، فإذا لم يكن عنده حكماً تطلع إلى السماء فيأتيه الوحي تارة بآية أو آيات من القرآن فيه جواب ما سألوا، وطوراً ينزل عليه الوحي بغير قرآن مبيناً له الجواب ويترك له التعبير عنه وهو ما عرف بالسنة، وإما يتأخر الوحي فلا ينزل بهذا ولا بذاك، فيجتهد على ضوء ما أنزل عليه من أحكام، وما ألهمه الله من سر التشريع ، مرة وحده وأخرى مع مشاورة أصحابه، فإذا أصاب الاجتهاد وجه الحق أقره الله عليه ، وإن كان غير ذلك نبهه إليه^(١).

ولم يكن لأحد من صحابة الرسول فى حالة حياته أن يجتهد فى استنباط أى حكم شرعى إلا عند تعذر سؤاله أو لبعد الشقة بينه وبين الرسول، أو لاشتغاله عليه الصلاة والسلام بما هو أهم أو نحوه، أو إذا أمره الرسول بذلك على سبيل التعليم والتدريب، وما كان يحدث شىء من ذلك لأى واحد من الأصحاب إلا عرضاً^(٢) .

وعندما توفى الرسول صلى الله عليه وسلم ، واجه صحابته من بعده حوادث ليس فى القرآن الكريم ولا فى السنة النبوية بيان خاص بها، ولا حكم قاطع فيها، فاجتهدوا فى تفهم حكم الله على ضوء النصوص واستهداف المصلحة واختلف فهمهم فى هذا وذاك تبعاً لما يراه كل واحد منهم مقتضى النص أو سبب المصلحة وقد ينتهى التشاور بينهم إلى رأى واحد يجمعون عليه^(٣) .

كذلك فإن الحروب التى وقعت وما نتج عنها من قضايا وعلاقات بين المسلمين وبين غيرهم فى أثناء الحرب وبعدها، أدت إلى كثرة المسائل الفقهية . والفتوحات الإسلامية وما ترتب عليها من امتداد سلطان الإسلام على بلاد كثيرة، واتصال المسلمين بأهل تلك البلاد، ولكل بلد أعرافه وعاداته وتقاليده ونظمه، كل ذلك أدى إلى ظهور مسائل وقضايا جديدة تستلزم معرفة حكم الشرع فيها . وقد قام فقهاء الصحابة بمهمة التعرف على أحكام هذه

(١) محمد على السائيس . نشأة الفقه الاجتهادى وأطواره ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، سلسلة البحوث الإسلامية (٩) يناير ١٩٧٠ ، ص ٢٤

(٢) محمد الحسينى حنفى ، ص ١٢

(٣) زكريا البرى . الفقه الإسلامى ، أطواره فى الماضى والحاضر والمستقبل، مكة المكرمة ، المركز العالمى

للتعليم الإسلامى ، ١٩٨٢ ، ص ١٦

المسائل والوقائع الجديدة، فاجتهدوا واستعملوا آراءهم على ضوء قواعد الشريعة ومبادئها العامة ومعرفتهم بمقاصدها^(١)

وقد تفرق الصحابة على المدن تبعا لاتساع الفتح وكان فيهم الحكم والقضاء، وكان من آثار هذا الانتشار رواية الحديث والتحريف فيها، ووجود فتاوى مختلفة وأحكام متباينة في الواقعة الواحدة لاختلافهم في تفهم آيات الأحكام ولعدم تدوين السنة، وتعذر عقد جمعيتهم التشريعية لبعده الشقة بين تلك المدن المختلفة، فضلا عن أن طرقهم في البحث كانت متعددة، فمنهم من كان يقف عند الدلالة اللفظية للنص الوارد في أصل التشريع، ومنهم من كان ينظر إلى العلة التي بنى الحكم عليها فيحكمها ويقيس النظير على النظير، ومنهم من كان يحكم المصلحة التي جاءت لها الشريعة، وكثيرا ما كانوا يرجعون إلى ما تدل عليه العادة وترشد إليه ظروف الحياة. وقد كان هذا الاختلاف في المنهج البحثي مما أدى إلى تعدد المذاهب واختلاف الآراء^(٢)

ولم يكن كل أصحاب رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يتصدون للفتيا، بل كان الذين يتصدون لها منهم، حفظة القرآن الكريم الذين كان يطلق عليهم (القراء)، وقد ذكرهم محمد بن أبي بكر المعروف بابن قيم الجوزية في كتابه - اعلام المؤمنين - وعدّ منهم نيفا وثلاثين ومائة^(٣).

ولم يكن هؤلاء القراء من أصحاب الفتيا كلهم على درجة واحدة في الفتيا، ففيهم المقل والمكثر، وكان المكثرون منهم سبعة: عمر بن الخطاب وعلى بن أبي طالب، وأم المؤمنين عائشة، وعبد الله بن مسعود، وزيد بن ثابت، وعبد الله بن عباس، وعبد الله بن عمر، وعن هؤلاء انتشر الفقه والعلم فيمن بعدهم.

وكثير مما نقل من فتاوى الصحابة واجتهاداتهم يدل على ادراك بعض الصحابة لبعض القواعد الأصولية، ولكن لا بأسائها الاصطلاحية التي وضعها لها علماء الأصول

(١) عبد الكريم زيدان، ص ١١٨

(٢) محمد سلام مذكور، ص ٨٠

(٣) طه جابر فياض علم أصول الفقه نشأته وتاريخه وتدوينه، مجلة المسلم المعاصر، العدد (١٤)

أبريل / يونية ١٩٧٨ ص ٣٨

فيما بعد بل بمسمياتها ومفاهيمها ، وإنهم كانوا يدركون ذلك بناء على إدراكهم لمقاصد الشارع بحكم معاصرتهم لصاحب الرسالة - عليه الصلاة والسلام - وصحبتهم له ، وبحكم إحاطتهم بالعربية سليقة بحيث لا يحتاجون إلى ما احتاجه من بعدهم ، وهكذا كانوا ينقلون العلم والإيمان لمن بعدهم من مشكاة النبوة غضا طرياً لا يشوبه إشكال ، ولا يعكر صفوه اختلاف ، ولا تدنسه معارضة^(١) .

وكان لكل من هؤلاء الصحابة تلاميذ من التابعين التقوا حولهم ، وأخذوا عنهم وذهبوا مذهبهم الذي ترسموه ، فأخذت تتكون في هذا الوقت - تبعاً لشخصيات الصحابة ومذاهبهم - مدارس في البلاد المختلفة ، على رأس كل مدرسة إمام من التابعين . وكانت أهم هذه المدارس مدرسة الحجاز ، ومدرسة العراق أو مدرسة الحديث ومدرسة الرأي ، فهاتان المدرستان جمعتا كل مسائل الفقه التي ظهرت في هذا الوقت ، وكان لكل مدرسة طابع خاص في الاستنباط يختلف عن الأخرى^(٢) .

وبنهاية الدولة الأموية وبداية الدولة العباسية ، أي في حوالى سنة ١٣٢ هـ ، يبدأ العصر الذهبي للفقه بدخول عصر المذاهب الجماعية ، ويمكن أن تعتبر بدايته بداية القرن الثاني الهجرى وينتهى على أية حال في منتصف القرن الرابع الهجرى ، أي بعد وفاة ابن جرير الطبرى آخر المجتهدين اجتهاداً مطلقاً في سنة ٣١٠ هـ بقليل^(٣) .

في هذه المرحلة نشط الفقه نشاطاً عظيماً واتسعت دائرته ، واتجه الفقهاء إلى ما لم يتسع له زمن أسلافهم ، ولم تنهياً لهم أسبابه ، فأفرغوا كثيراً من جهودهم في ترتيب أشتماته ، وتنافسوا في إبراز مكوناته ، وتضافرت الجهود على ضبطه وتدعيم قواعده واستيعابه ، فأصبح الفقه الإسلامى ثروة طائلة ، خلفها ذلك العصر للأجيال المتعاقبة^(٤) . حتى أصبح هذا الدور جديراً أن يسمى دور النشاط والقوة والنضوج الفكرى ، والحياة العلمية الراسعة والبحث الجدى العميق المنتج والمناقشة الفقهية الجادة البريئة والاجتهاد

(١) المرجع السابق ، ص ٣٩

(٢) شعبان محمد إسماعيل ، ص ٢٧٨

(٣) محمد الحسينى حنفى ، ص ٨٩

(٤) محمد على السائس ، ص ٨٩

المطلق، والحرية الجريئة فى النظر والاستنباط ، فيه بونت علوم القرآن والسنة ، والكلام ، واللغة والفقه ، وظهر نوابغ القراء وأهل اللغة والتأويل والمحدثين والمتكلمين والفقهاء^(١).

وكان من ثمرات ذلك أن تضخم الفقه وأصبح شاملاً لما تجدد مع الحضارة الجديدة من الوقائع ، بل لم يقف نشاط الفقه الاجتهادى عند ذلك ، وأصبح الفقهاء يفرضون مالم يقع ويستخدمون وسائل اجتهادهم فى تعريف الأحكام لتلك الفرضيات ، حتى غدت عادات الناس على اختلاف أحوالهم وتعدد أممهم محكومة بالفقه متصلة به ، ولم تعد الفوارق الإقليمية تباعد بينهم مع وجود الروابط التشريعية الوثيقة ، التى جعلتهم أمة واحدة فى تقاليدها ومظاهرها الشرعية^(٢) .

وقد كان نتيجة هذا أن تكونت مدارس فقهية فى مختلف المدن الإسلامية ووجدت عدة مذاهب منها مذهب الشيعة ، والمذاهب السنية الأربعة الحنفى والمالكى والشافعى والحنبلى ، وهناك غيرها مما قد يعد أجنحة وفروعاً وما قد يعد مستقلاً ، لكننا اكتفينا بالإشارة إلى أشهرها بين الجمهور .

تكونت المذاهب الفقهية من إمام مجتهد ، وأتباع ينهجون نهجه ، ولم يكن هذا فى بادئ الأمر يستوجب خصومة أو يستلزم تعصباً ، بل كان كل إمام ينصح تابعيه بأن رأيه وفقه غير ملزم ، مما كان له أثره فى صفوف التلاميذ الأول الذين ساعدوا باجتهادهم فى تكوين المذاهب وعملوا على تكميلها ، وتعليل الأحكام المنقولة عنهم واستخلاص القواعد .

بيد أن التحلل الذى بدأ يعرف طريقه إلى (الدولة) ، كان لابد أن ينعكس كذلك على الفقه ، فمات فى نفوس الفقهاء تدريجياً الاستقلال الفكرى وركنوا إلى التقليد ، وبعثوا عن الاجتهاد شيئاً ، فشيئاً ، بل لقد بدأنا نرى فقهاء يسيرون فى ركاب السلطة السياسية رهبة من عقابها ورغبة فى سلطانها وذهبها ؛ مما ساعد على شيوع القهر وتثبيت أركانها .

منهج الفقهاء :

والفقهاء طريقة فى التفكير وأسلوب فى النظر والبحث ميزهم عن غيرهم من فئات

(١) المرجع السابق ، ص ٩٠ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٩١ .

وشرائع المفكرين الإسلاميين . وقد اعتبرهم بعض الباحثين البداية الحقيقية للتفكير الفلسفى فى الإسلام^(١) حيث استخدموا النظر العقلى فى المسائل الشرعية العلمية وإن اختلفت طريقتهم عن طريقة الفلاسفة ، ذلك أنهم فى استخدامهم النظر العقلى فى المسائل الشرعية إنما كان لتأييد الدين ، اتساقاً مع ما كان يراه المسلمون فى الصدر الأول من أنه لا سبيل لتقرير العقائد إلا بالوحى ، فالعقل لا يقرر البداية، وإنما فعله إنما يجىء بعد ذلك ، بعد الإيمان والإقرار بما جاء به الوحى ليستنبط ويقيس ويجتهد .

والمنهج الأساسى الذى التزم به الفقهاء فى دراسة المسائل التى تعرضوا لها هو (القياس) . وإذا كان هذا الاسم يتفق مع ما استخدمه أرسطو إلا أن قياس الفقهاء مختلف عنه ، فبينما القياس الأرسطى هو حركة فكرية ينتقل فيها العقل من حكم كلى إلى أحكام جزئية أو من حكم عام إلى حكم خاص بواسطة الحد الثالث . ينتقل قياس الفقهاء من حالة جزئية إلى حالة جزئية أخرى لوجود جامع بينهما بواسطة تحقيق علمى دقيق^(٢) .

وقام القياس الفقهى على فكرتين أو قانونين : أولاً فكرة العلية أو قانون العلية - أن لكل معلول علة ، أى « أن الحكم ثبت فى الأصل لعله كذا » ثانياً : قانون الاطراد فى وقوع الحوادث وتفسيره أن العلة الواحدة إذا وجدت تحت ظروف مشابهة أنتجت معلولاً متشابهاً أى « القطع بأن العلة (علة الأصل) موجودة فى الفرع ، فإذا ما وجدت أنتجت نفس المفعول » فهناك إذن نظام فى الأشياء واطراد فى وقوع الحوادث^(٣) .

وقد فهم الفقهاء العلة لا على طريقة أرسطو على أنها علاقة ضرورية عقلية ، بل على أنها تعاقب حادثتين إحداها بعد الأخرى ، فاصطلح على تسمية إحداها علة والأخرى معلولاً ، بدون وجود أية رابطة ضرورية بين الحادثتين^(٤) .

(١) مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٦٦ ، ص ١٣٨

(٢) على سامى النشار . مناهج البحث عند مفكرى الإسلامى ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٥ ، ج ١ ، ص ١٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٤

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥

والفقهاء طرق لإثبات العلة نهجوا فيها نهجاً عقلياً دقيقاً ، من أهمها (السبر والتقسيم) ، وهو عملية عقلية يعتمد عليها عندما يرد نص شرعى بحكم من الأحكام ، ولم يوجد فى النص ما يدل على العلية ، كما لم يوجد إجماع يدل عليها ، فيذهب المجتهد إلى حصر الأوصاف الموجودة فى محل الحكم وهى عملية التقسيم ، ثم يختبر هذه الأوصاف ، بميزان العلل وهى الأمور المشروطة فى صحتها فيحذف ما لا تتوافر فيه هذه الشروط حتى يصل إلى وصف تتوافر فيه تلك الشروط^(١) .

وما كان للفقهاء أن يستخدموا القياس إلا استناداً إلى قاعدة فكرية عامة ألا وهى (الاجتهاد) . والاجتهاد بالرأى هو : « بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فى واقعة لا نص فيها بالتفكير واستخدام الوسائل التى هدى الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه »^(٢) . وهذا الاجتهاد نوع من أنواع الاجتهاد العام « لأن الاجتهاد العام يشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم المراد من النص الظنى الدلالة ، ويشمل بذل الجهد للتوصل إلى الحكم فيما لا نص فيه بالقياس أو الاستحسان أو الاستصلاح ، أو غير هذا من الوسائل التى أرشد الشرع إليها للاستنباط فيما لا نص فيه »^(٣) . وهو رأى الشيخ عبد الوهاب خلاف الذى نراه أقرب إلى الوضوح والشمول .

ويسوق علماء الفقه عدداً من الأدلة التى تبين أن (الاجتهاد) ضرورى ومطلوب شرعياً ، نذكر منها :

... قوله تعالى « فاعتبروا يا أولى الأبصار »^(٤) . وجه الدلالة أن الله عز وجل أمر بالاعتبار ، وجاء الأمر به عاماً لأولى الأبصار لكونهم أولى بصائر . وقد ذهب البعض إلى أن المراد بالاعتبار هنا هو الاتعاظ بدليل السياق ، والرد على ذلك أن الاعتبار رد الشئ إلى نظيره وإلحاقه به فيحكم عليه بحكمه ، ولذا يسمى الأصل المردود إليه عبرة ، وهذا المعنى

(١) أحمد إبراهيم عباس الذروى : إثبات العلة الشرعية بالأدلة العقلية ، جدة ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص ٥٩

(٢) نادية شريف العمري . الاجتهاد فى الإسلام ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥ ، ص ٣٢ .

(٣) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٤) الحشر / ٢

شامل للاتعاظ والقياس وهو طريق من طرق الاجتهاد فتكون الآية دالة على الأمر بالاتعاظ بطريق العبارة وعلى الأمر بالقياس بطريق الإشارة (١)

— وردت في القرآن آيات كثيرة تطالب بإعمال الفكر والعقل عموماً ، مثل قوله تعالى «إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون» و«يعقلون» و«لأولى الألباب» ، كما وردت آية تنص صراحة على إقرار مبدأ الاجتهاد بطريق القياس (٢) وهي قوله سبحانه «إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله» .

— وفي السنة النبوية تصريح بتجويز الاجتهاد ، منها ما استدل به الإمام الشافعي عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول «إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران ، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر» (٣) .

والإمامية يسلكون في تعرف الأحكام عن طريق العقل منهاجين :

أحدهما — منهاج العقل المجرد بعد الشرع ، بأن يعرف ما هو حسن وما هو قبيح ، فما هو حسن يحكم الشرع بطلبه ، لأن أوامر الشرع صريحة في أن الحسن يطلب والقبيح يترك.

والثاني — التخريج على ما جاء في الكتاب والسنة والإجماع ، ويدخل في ذلك بعض الأقيسة التي تثبت علتها ، واستقامت طريقتها (٤) .

والإمامية بالنسبة للأمر الأول ، يحكمون بأن العقل يحكم بحسن الأشياء وقبحها ، وأن للأشياء حسناً ذاتياً ، وقبحاً ذاتياً ، وقد صرح صاحب القوانين المحكمة بأن العقلاء يتفقون على أن للأشياء حسناً ذاتياً وقبحاً ذاتياً ، وأن العقل يقتضى الأمر بالحسن ، والنهي عن القبيح .

(١) حسن مرعى : الاجتهاد في الشريعة الإسلامية ، في : جامعة الإمام محمد بن سعود ، الاجتهاد في الشريعة الإسلامية ، الرياض ، ١٩٨٤ ، ص ٣٨

(٢) وهبة الزحيلي ، في المرجع السابق ، ص ١٦٩

(٣) حديث متواتر المعنى ، أخرجه أحمد والشيخان وأصحاب السنن ، إلا الترمذي

(٤) محمد أبو زهرة · الإمام الصادق ، حياته ، وعمره — آراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، د . ت . ص ٤٨٤ .

ولقد يقسم بعد ذلك الأشياء بالنسبة لحسنها وقبحها إلى ثلاثة أقسام :

أولها - أشياء حسنة في ذاتها لا يمكن أن يأمر الشارع بتركها ، وهذه لها حسن ذاتي.

ثانيها - أشياء قبيحة لذاتها ، ولا يمكن أن يطلب الشارع فعلها ، وهذه لا يقدم عاقل على فعلها إلا وهو موضع ذم الناس أجمعين .

ثالثها - أشياء القبح والحسن فيها نسبي ، كالقتال فقد يكون حسناً إذا كان لدفع الأعداء وقبيحاً إذا كان في داخل الأمة الإسلامية ، وكتناول بعض المواد المباحة ، قد يكون قبيحاً إذا ترتب عليه ضرر ، وقد يكون حسناً إذا كان لا بد من تناوله .

والأمور التي ليس فيها قبح ذاتي ، ولا حسن ذاتي ، والحكم بحسنها أو قبحها يكون خاضعاً لأمر الشارع ، فما أمر به فهو حسن وما ينهى عنه فهو قبيح^(١).

وللاجتهد الفقهي مصادره العديدة ، وأصوله المختلفة ، غير أن تلك المصادر وهذه الأصول منها ما هو متفق عليه ، ومنها ما هو محل خلاف ، أو بعبارة أخرى ، منها مصادر أصلية متفق عليها من الجميع ، وهي (كتاب الله وسنة رسوله) ، ومنها مصادر تبعية متفق عليها بين جمهور الفقهاء لا يشذ عنهم إلا نفر يسير ، وهي الإجماع والقياس ، ومنها ما هو محل خلاف وجدل بينهم في اعتباره أصلاً ومصدراً وهي كثيرة تختلف حسب اختلاف المذاهب كالاستحسان والعرف ، المصلحة والاستصحاب والذرائع^(٢) .

على أن جميع المصادر التي تستقي منها الأحكام ترجع إلى أصل واحد هو ما جاء عن طريق الوحي؛ فمصادر التشريع نصوص وردت في القرآن والسنة ودلائل أخرى أقامها الشارع ليهتدي بها عند تشريع الأحكام حيث لا يوجد نص فيها .

ولأن القرآن هو المصدر الأول والمنبع الأساسي حرص على أن يخاطب الناس جميعاً في أجيال مختلفة ، وأقوام تباينت مشاربهم ، مما أوجب أن يكون فيه من الأدلة والمناهج ما

(١) المرجع السابق ، ص ٤٨٥

(٢) محمد الدسوقي : الاجتهاد في الفقه الإسلامي ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، سلسلة دراسات في الإسلام (١٤٧) يولية ١٩٧٣ ، ص ٣٧

ينفع الناس جميعاً على اختلاف أصنافهم وتباين أفهامهم ، وتفاوت مداركهم . ووجب أن يكون أسلوبه الفكرى والبيانى ، بحيث لا يعلو على مدارك طائفة بعد بيان النبى صلى الله عليه وسلم وأصحابه الذين تلقوا من النبى علم القرآن وبيانه ، ويجد العلماء فيه غذاء نفسياً واعتقادياً وخلقياً وصلاًحاً إنسانياً ، بل يصل الجميع إليه : يجد فيه المثقف بغيته ، والفيلسوف طلبته ، والعامّة من الشعوب نواء نفوسهم ، والحق المبين الهادى لهم الذى يأخذ بأيديهم إلى العزة والرفعة^(١) .

أما السنة النبوية كمصدر ثان ، فلأن الله قد كلف رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم باتباع ما يوحى إليه مثلوا أو غير مثلوا ، وبتبليغ جميع ما أنزل عليه ونهاه عن التقصير فى شيء منه ، أو تغييره وتبديله ، وقد عصمه من الناس ، الذين يريدون منه تغييراً أو كتماناً لشيء مما أنزل عليه . ومما هو مؤكد أنه صلى الله عليه وسلم قد امتثل هذا الأمر وأدى الرسالة حق الأداء ، وقام بها على الوجه الأكمل ، وهدى الناس إلى الصراط المستقيم ، وعلى أن الله قد أكمل الدين للأمة بواسطة تبليغه صلى الله عليه وسلم جميع ما أنزل عليه ، وعلى أنه عليه الصلاة والسلام على خلق عظيم ، والخلق هو مصدر جميع الأقوال والأفعال الاختيارية، فإذا كان متناهماً فى العظم والحسن عند الله ، كان ما يصدر عنه كذلك^(٢) .

وأما المصادر الأخرى التى يتفاوت الفقهاء والباحثون فى الاعتماد عليها وترتيبها وفقاً لأهميتها ، فمنها (الإجماع) الذى يعرف بأنه اتفاق المجتهدين من الأمة الإسلامية فى عصر من العصور بعد انقضاء فترة الرسالة - على حكم شرعى ، ويرى بعض العلماء أن الإجماع لا يتحقق إلا باتفاق جميع المجتهدين لا يشذ أحد منهم ، ويرى آخرون أنه يتحقق باتفاق أكثر المجتهدين^(٣) .

ومنها (القياس) ، وقد سبق أن أشرنا إليه .

ومنها (العرف) وقد أخذ به الحنفية والمالكية فى غير موضع النص . والعرف ما اعتاده الناس من معاملات واستقامت عليه أمورهم^(٤) ، فقد أخذ من قوله صلى الله عليه وسلم « ما رآه المسلمون حسناً فهو عند الله أمر حسن » .

(١) محمد أبو زهرة : المعجزة الكبرى : القرآن . القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٠ ، ص ٣٧٠

(٢) عبد الفتى عبد الخالق : حجية السنة ، بيروت ، دار القرآن الكريم ، ١٩٨٦ ، ص ٣٠٥

(٣) محمد الدسوقي : الاجتهاد فى الفقه الإسلامى ، ص ٤٠

(٤) محمد أبو زهرة : أصول الفقه ، ص ٢٧٣

ومنها « المصالح المرسلة » وذلك حيث ثبت بالاستقراء وبالنصوص أن الشريعة الإسلامية قد اشتملت أحكامها على مصالح الناس^(١)، فقد قال تعالى « وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين » وقال « يا أيها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم وشفاء لما فى الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين » .

القيمة التربوية للجهد الفقهي :

عندما بدأت حركة التعليم عقب البعث ، كان من الطبيعى أن تكون لحة هذا التعليم وسداه ، القرآن الكريم ، فهو الحامل للرسالة التى بعث للدعوة إليها الرسول صلى الله عليه وسلم ، وكان طبيعياً بعد ذلك أن تنشأ علوم وتظهر دراسات وفروع تدور حول هذا الكتاب السماوى فهماً وشرحاً واستنباطاً وبياناً لما جاء فيه من عقائد وأحكام ومعاملات . ولما كان «الفقه» يدور حول استنباط الأحكام من القرآن والسنة ، لجأ الناس إلى الفقهاء يلتمسون منهم العلم والرأى بأحكام الدين فى مختلف المجالات .

من أجل هذا كان علماء الفقه أبرز فئات الفكر الإسلامى إسهاماً فى التعليم، وأقرب الجامعات إلى قلوب الناس ، حيث إن ما يتحدثون فيه هو أحكام الشريعة ومبادئها .

هذا وقد حمل الفقه الإسلامى عدداً من المبادئ يشكل « دعماً » و « ترسيخاً » لتربية إسلامية سوية بالنسبة للدين وبالنسبة للعالم ، أجمالها « مذكور » فى النقاط التالية^(٢) :

— مبدأ التخاطب مع العقل ، فالتشريع الإسلامى جعل العقول مناط التكليف وخصوصاً فيما يتعلق بأمور الدنيا ويمعرفة الخالق كما بينا ذلك بالتفصيل . ولما كان العلم دعامة تزيد العقل نوراً ، دعا إليه وحث الناس على التزود منه .

— مبدأ إحاطة العقيدة بالأخلاق الفاضلة المهدبة للنفس « وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً ، وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاماً »^(٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ٢٧٧

(٢) محمد سلام مذكور : المدخل للفقه الإسلامى ، ص ٢٠

(٣) الفرقان / ٦٢

– مبدأ جعل التكاليف الشرعية لإصلاح الروح وتطهيرها ، وليس لإرهاق البدن وتسخيره « ما يريد الله ليجعل عليكم من حرج ، ولكن يريد ليطهركم »^(١) .

– مبدأ التآخي بين الدين والدنيا في التشريع ، فقد جاءت أحكامه بأمور الدين والدنيا في التشريع ، ودعا إليهما « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا »^(٢) .

– مبدأ المساواة والعدالة ، فقد ساوى بين الناس جميعاً دون تفريق بين الأجناس والأفراد والأشخاص « إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ، إن أكرمكم عند الله أتقاكم »^(٣) .

– مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، وهو مبدأ كلى شامل يصلح بمفرده لأن يكون دستوراً للإصلاح الاجتماعي .

– مبدأ الشورى ، فقد جعلت الشورى أساس الحكم في الإسلام .

– مبدأ التسامح « لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم ، إن الله يحب المقسطين »^(٤) .

– مبدأ الحرية ، وقد نادى الإسلام بالمحافظة على حرية الأفراد دون مساس بالمصلحة العامة سواء فيم . ' بالعقائد « لا إكراه في الدين » أم كان في مطلق الرأي^(٥) .

– مبدأ التكافل الاجتماعي ، فجعل الزكاة حقاً للفقير في مال الغنى وليست تفضلاً وامتناناً ، فلا تعاضم ولا استجداء لها ، بل وكفل الإسلام نفقة الفقير العاجز عن الكسب وجعلها في بيت مال المسلمين دون نظر لديانة الفقير .

وكان لعدد من الفقهاء كتابات تربوية مباشرة متخصصة تشكل جوهر التراث التربوي

(١) المائدة / ٦

(٢) القصص / ٧٧

(٣) الحجرات / ١٣

(٤) الممتحنة .

(٥) مذكور : المدخل للفقه الإسلامي ، ص ٢٢

الإسلامي، وسوف نسوق أمثلة منها مقتصرين فقط على هذه الكتابات مع التسليم بطبيعة الحال أن كتابات أخرى كثيرة لعدد آخر من الفقهاء وعلى رأسهم أئمة الفقه أنفسهم، تضمنت عدداً لا بأس به من الأفكار والقضايا الخاصة بتربية الشخصية المسلمة، لكنها جاءت في سياقات أخرى تتصل بالتشريع بصفة عامة . ولا يعنى إشارتنا للفئة الأولى دون الفئة الثانية أننا لن نستعين إلا بها عندما نعرض عدداً من الإسهامات الفقهية في قضايا التربية والتعليم.

— من أولى الكتابات ، كتاب (آداب المعلمين) لمحمد بن سحنون المتوفى سنة ٢٥٦ هـ / ٨٦٩ م ، وهو فقيه مالكي نشأ ومارس نشاطه الفقهى في مدينة القيروان بالمغرب العربى ^(١) . وكان أبوه عبد السلام بن سحنون فقيهاً رحل إلى الحجاز لطلب العلم وأقام فيه خمس سنوات ، وعد أحد المبشرين بالمذهب المالكي ، وتبلغ صفحات الكتاب المطبوع ٧٤ صفحة، منها ٣٨ صفحة مقدمة الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب في شؤون التعليم ^(٢) ، وتعرض الكتاب للموضوعات التالية :

— ما جاء في تعليم القرآن العزيز — ما جاء في العدل بين الصبيان — ما يكره محوه من ذكر الله — ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز — ما جاء في الختم وما لا يجوز — ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم — ما جاء في القضاء بهدية العيد — ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان — ما جاء في إجازة المعلم ومتى تجب — ما جاء في إجازة المصحف وكتب الفقه .

— أما العمل الثانى فهو لأبى الحسن على بن محمد خلف المعروف بالقابسى ، الفقيه القيروانى ، المولود سنة ٣٢٤ هـ ، واسم الكتاب هو « الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين » تأثر فيه بكتاب ابن سحنون ، ومن المسائل التى عرضها فيه : فضل من تعلم القرآن وعلمه وأداب حامله — حكم الوالد الذى لا يعلم ابنه — تعليم الأنثى — أجر التعليم — ذكر ماورد بيانه في سياسة معلم الصبيان — إيذاء الصبيان بعضهم بعضاً — بطالة الصبيان — مكان التعليم .. إلخ. وهذه الرسالة نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى وأقام

(١) الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عند ابن سحنون والقابسى ، بيروت ، دار اقرأ ١٩٨٥ ، ص ٣١
(٢) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية في الإسلام ، أو التعليم في رأى القابسى ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ ، ص ٤٥ .

عليها دراسته لنيل درجة الدكتوراه على يد الشيخ مصطفى عبد الرازق في كلية الآداب ،
جامعة القاهرة ، حيث طبعها لأول مرة سنة ١٩٤٥ وألحق بها رسالة ابن سحنون التي أشرنا
إليها .

— وهناك كتاب (جامع بيان العلم وفضله) المنشور بالمدينة المنورة سنة ١٩٦٨ لأبي
عمر يوسف ابن عبد الله بن محمد عبد البر القرطبي المولود في قرطبة سنة ٣٦٨هـ / ٩٧٨م
بالأندلس وكان فقيها مالكيا ، وبالإضافة إلى ذلك معلما له كثير من الطلاب الذين يتلقون عنه
علوم الحديث والفقه والأدب ، وكان اهتمامه بالحديث وتركيزه عليه أكثر من أى فرع آخر من
فروع المعرفة (١) .

وهذا الكتاب يدور حول قضايا تربوية يتصل بعضها بأمر مثل ، مفهوم العلم وإعداد
العلماء والمتخصصين ، وما ينبغى أن يتسم به المعلمون ، وكانت أسانيده فيما يقدم من آراء
تتصل بهذه القضايا غالباً ، أحاديث الرسول وأحياناً بعض آيات القرآن الكريم وبعض
الأقوال المأثورة (٢) .

وكثيراً ما يجد القارئ أن ابن عبد البر كان يستغنى بما يورده من النصوص
المختلفة عن أن يقدم رأيه بأسلوبه ، وهو يقدم كثيراً من هذه الأحاديث في رواياتها المختلفة
بدون ترجيح أو تحليل لبعضها . وهذا ظاهر عندما نقرأ موضوعاً مثل (العقاب أو التأديب)
أو (فضل العلم على العبادة) . وفي الجزء الثانى من كتابه بصفة خاصة تظهر شخصيته
وأراؤه ظهوراً متميزاً . وهو في هذا الجزء يقدم تصنيفين للعلوم من وجهتى نظر دينية
وفلسفية . كما يضع منهجاً لإعداد المتخصصين في الفقه والحديث .

— أما العمل الرابع ، فهو (أدب الإملاء والاستملاء) لعبد الكريم ابن محمد بن
منصور التميمي السمعاني المروزي المولود سنة ٥٠٦ هـ / ١١١٣ م ، ونسبته إلى سمعان ،
وسمعان بطن من تميم ، والمروزي لأن ولادته ووفاته (٥٦٢ هـ / ١١٦٧ م) كانت في مرو (٣)
وهو فقيه شافعى .

(١) عبد البديع عبد العزيز الخولى : الفكر التربوى في الأندلس ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ،
ص ٦١

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢

(٣) شفيق محمد زيعور . المذهب التربوى عند السمعاني ، بيروت ، دار إقرأ ، ص ١٩٨٤ ، ص ٩

والكتاب نشره مكس ويس ويلر Max Weis Weiler ، ليدن ، بريل ١٩٥٢ ، وأعيد نشره في بيروت ١٩٨٤ . وهو مجموعة من الآداب (أى تحديد) الشروط والآداب وطرائق العمل والأنوار الموجهة لكل من المعلم والمتعلم ، وهى وإن كانت منصبة على طالب الحديث النبوى ، وعلى مدرس الحديث (المحدث) ، إلا أنها قواعد قابلة للتعميم (١) .

— وهناك كتاب (تعليم المتعلم طريق التعلم) لبرهان الإسلام الزرنوجى المتوفى سنة ٥٩١ هـ / ١١٩٥ م ، وقد طبع الكتاب عدة طبعات فى ألمانيا وتونس ومصر وتركيا ، ومن الموضوعات التى عالجها :

ماهية العلم والفقه وفضله — النية حال التعلم — اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه — تعظيم العلم وأهله — الجد والمواظبة والهمة — وقت التحصيل — الورع فى حالة التعلم — فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان .. (٢) .

— والكتاب السادس هو كتاب (تذكرة السامع والمتكلم فى آداب العالم والمتعلم) لبدر الدين بن جماعة الحموى الشافعى المولود سنة ٦٣٩ هـ ، بحماه ، ولى القضاء بمصر زمناً وزاول بها التدريس زمناً آخر ، فضلاً عن تدريسه بدمشق (٣) .

والكتاب حققه السيد محمد هاشم الندوى ، وطبعته دائرة المعارف الهندية سنة ١٣٥٤ وهو يقع فى خمسة أبواب . الباب الأول فى فضل العلم وأهله وشرف العالم ونسله ، والباب الثانى فى آداب العالم فى نفسه ومع طلبته ودرسه . الباب الثالث فى آداب المتعلم فى نفسه ومع شيخه ورفقته ودرسه . والباب الرابع فى مصاحبة الكتب وما يتعلق بها من الآداب . والباب الخامس فى آداب سكنى المدارس للمنتهى والطالب (٤) .

وهناك غير هذه الكتب ، كتابات أخرى نذكر منها (تحرير المقال) لابن حجر الهيثمى المولود بمصر سنة ٩٠٩ هـ / ١٥٠٦ م ، فقيه شافعى ، وكتاب (المعيد فى أدب المفيد والمستفيد) للعلموى المتوفى سنة ٩٨١ هـ / ١٥٧٣ م من دمشق ، وهو تلخيص لكتاب (الدر النضيد) للبدر الغزى .

(١) المرجع السابق ، ص ١٩ ، ٢٠ .

(٢) سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ٣٢

(٣) حسن عبد العال . فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة ، القاهرة ، على الآلة الكاتبة ، غير منشور ،

١٩٨٣ ص ٩٧

(٤) المرجع السابق . ص ١١١ — ١١٢

موقف الاتجاه الفقهي من بعض قضايا التربية

من المنزقات الخطيرة التي يجر إليها كثير من الباحثين في مثل هذا المجال الذي نعرضه على بساط البحث ، اختيار عدد من القضايا ، لإدارة النقاش والبحث حولها دون التنبيه إلى أن هذه القضايا إنما تمثل اهتمامات العصر الذي يعيشه الكاتب وبالتالي ، فقد لا تمثل في الوقت نفسه في كليتها أو بعضها اهتمامات المفكر أو المفكرين الذين يدرسهم من أبناء عصور ماضية .

ولذلك فقد حرصنا بعد استقراء أهم الكتابات الفقهية في الفكر التربوي أن ندير هذه الدراسة حول اهتمامات أصحابها أنفسهم ، ومن هنا فإن قارئنا ربما يجد نفسه أمام مسألة أو أكثر مما لم يعد يشكل قضية ملحة بالنسبة للفكر التربوي المعاصر ، لكنها كانت كذلك في العصر الذي عاش فيه فقهاؤنا .

وسوف يلاحظ القارئ أن « العلاقة بين العالم والمتعلم » أو بين « المعلم والتلميذ » هي القضية المحورية ، والمسألة (الأم) التي استقطبت اهتمامات الاتجاه الفقهي نظراً لما أشرنا إليه من قيام علماء الفقه بالتدريس فضلاً عن أن الموضوع الغالب كان هو « الحديث النبوي » مما كان يستلزم النظر في شروط خاصة لطرفي العملية التعليمية وأداب معينة تحكم الموقف، إذ الموقف يتعلق بالدين، وما دام يتعلق بالدين، فقد دخلنا دائرة الحلال والحرام ، وفي مثل هذه الدائرة لا بد من التدقيق والتروى والتحصيل.

العلم : قيمة ومعنى ، وتعلماً :

وهو موضوع لا يخلو منه كتاب تربوي صنفه فقيه من الفقهاء ، وإن اختلفت الصياغات ، بل إنه كان الموضوع الأول غالباً إن لم يكن دائماً في مثل هذه الكتابات المتخصصة .

فعلى سبيل المثال كان أبو حنيفة يرى أن العمل القويم يجب أن يكون مبنياً على المعرفة الصحيحة، فليس الخير عنده من يعمل الخير فقط، بل الخير عنده من يعلم الخير والشر، ويقصد إلى الخير عن معرفة لمزاياه ويجتنب الشر فاهماً لمساويه، وليس العادل هو

الذى يكون منه العدل من غير معرفة للظلم ، بل العادل هو الذى يعرف الظلم ومغبته ، والعدل وغايته ، ويقصد إلى العدل لما فيه من شرف الغاية وحسن المغبة (١) .

والقد قال فى كتابه (العالم والمتعلم) (٢)

« اعلم أن العمل تبع للعلم ، كما أن الأعضاء تبع للبصر ، والعلم مع العمل اليسير أنفع من الجهل مع العمل الكثير ، ومثل ذلك الزاد القليل الذى لا بد منه فى المفازة مع الهداية بها أنفع من الجهل مع الزاد الكثير ، وكذلك قال الله تعالى « قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب »

قال المتعلم لأبى حنيفة (٣) : أرأيت إن كان « رجل يصف عدلاً ولا يعرف جور من يخالفه ، ولا يسعه ذلك ، أو يقال أنه عارف بالحق ، وهو من أهله ؟ فأجابه : العالم إذا وصف عدلاً ، ولم يعرف جور ما يخالفه ، فإنه جاهل بالعدل والجور . واعلم يا أخى أن أجهل الأصناف كلها وأردأهم منزلة عندى لهؤلاء ، لأن مثلهم كمثّل نفر أربعة ، يؤتون بثوب أبيض فيتساءلون جميعاً عن لون ذلك الثوب ؟ فيقول واحد من (هؤلاء) الأربعة : هذا ثوب أحمر ، ويقول الآخر ، هذا ثوب أصفر ، والثالث : هذا ثوب ، أسود ، ويقول الرابع : هذا ثوب أبيض .

فيقال له : ما تقول فى هؤلاء الثلاثة ، أصابوا أم أخطأوا ؟ فيقول أما أنا فقد أعلم أن الثوب أبيض ، وعسى أن يكون هؤلاء قد صدقوا (٤) ، وكذلك هذا الصنف من الناس يقولون : إنا نعلم أن الزانى ليس بكافر ، وعسى أن يكون الذين يرون أن الزانى إذا زنى نزع منه الإيمان كما ينزع السريال* صادقاً ، فإننا لا نكذبه ، ويقولون من مات ولم يحج وقد أطاق الحج ، فنحن نسميه مؤمناً ، ونصلى عليه ، ونستغفر له ، ونواريه ، ونقضى عنه حجه ،

(١) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، حياته وعصره ، وأراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ ، ص ٢٠٤

(٢) أبو حنيفة : العالم والمتعلم ، ترجمة محمد رواس قلجى وزميله ، حلب ، مكتبة الهدى ، ١٩٧٢ ، ص ٣٢

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٨

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٩

* السريال هو القميص أو الدرع أو كل ما لبس.

ولانكذب من يقول : مات يهودياً أو نصرانياً . ينكرون قول الشيعة ويقولون قولهم ، وينكرون قول الخوارج ويقولون قولهم ، وينكرون قول المرجئة ويقولون قولهم ، ويرون تحقيق ذلك ، وتزييف أقوال هؤلاء الأصناف الثلاثة (١) .

ونرى من كلام أبي حنيفة هذا أنه يقرر أمرين (٢) :

أحدهما : أن العمل المستقيم لا بد أن ينبني على فكر مستقيم وعلم مقرر ثابت .

ثانيهما : أن العلم يجب أن يكون جزءاً قاطعاً لا تردد فيه في مسائل الاعتقاد واليقين ، وهو يتحقق بإثبات ونفى ، إثبات للمعتقد ، ونفى لما عداه ، تصديق للحكم وإبطال لغيره ، ولا شك أن ذلك هو الأمر الصواب فيما يتعلق بالعقائد ، أما ما يتعلق بالعمل الذي يكتفى في إثباته بالأدلة الظنية ، فإنه لا يكون ثمة علم يقيني ، بل يكون ثمة ترجيح ظني ، وفي مثل هذه الحال لا يجزم الشخص ببطلان قول مخالفه ، بل يرجح قول نفسه ، ويقول فيه : صواب لا يحتمل الخطأ أو يقول في قول مخالفه : خطأ يحتمل الصواب .

ولأن ابن سحنون من المربين الفقهاء الأوائل ، نلمس النزعة الفقهية واضحة على كتابته بدرجة عالية ، فهو يحرص على أن يسند ما يريد إبرازه بأحاديث نبوية وأثار بروايات مختلفة ، لكنها جميعاً تصب في فكرة واحدة ، أما هذه الفكرة ، فهي فضل تعلم القرآن ، فالعلم هنا هو العلم بالقرآن والتعلم هو تعلمه والعلماء هم علماءه والتلاميذ هم طلبته .

وهو إذ يروي الأحاديث ويسوق الآثار يقف عند حد الرواية ، دون أن يحلل ويناقش ويقارن ، ربما لأن النصوص التي يتعامل معها – هو وغيره من الفقهاء في هذه المرحلة – هي أحاديث الرسول مما يستوجب السماع والطاعة ، وكان مما رواه ، قول رسول الله صلى الله عليه وسلم « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » رواية عن علي بن أبي طالب ، وقول الرسول كذلك رواية عن أنس بن مالك « إن لله أهلين من الناس » فلما سئل : من هم يارسول الله ؟ قال .. « هم حملة القرآن ، هم أهل الله وخاصته » (٣) .

أما القابسي ، فهو فضلاً عن تكراره لأحاديث ذكرها ابن سحنون ، يزيد على ذلك بالاستناد إلى آيات من القرآن الكريم في بيان فضل القرآن ، وبالتالي فضل وقيمة تعلمه

(١) المرجع السابق ، ص ٤١ - ٤٢ .

(٢) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، ص ٢٠٥ .

(٣) نص كتاب ابن سحنون ، الذي نشره ، عبد الأمير شمس الدين ، ص ٥٥ ، ٥٦ .

وتعليمه، من ذلك قوله عز وجل: « قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين * يهدي به الله من اتبع رضوانه سبيل السلام ويخرجهم من الظلمات إلى النور بإذنه ويهديهم إلى صراط مستقيم »^(١)، وقوله : « إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجراً كبيراً »^(٢).

كما يزيد القابسي في رواية الأحاديث المتعلقة بقيمة تعلم القرآن ما روى عن الرسول صلى الله عليه وسلم قال : المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به ، كالأترجة طعمها وريحها طيب ، والمؤمن الذي لا يقرأ القرآن ويعمل به كالثمرة طعمها طيب ولا ربح لها ، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كالريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن، كالحنظلة طعمها مر خبيث وريحها مر^(٣).

فها هنا مراتب ودرجات أربع بين قيمة العلم مع العمل به فأعلاها العلم بالقرآن والعمل به ، وأدناها الجهل به وعدم السلوك وفقه ، وأقربها للمرتبة العليا الذي يسلك وفقاً لما جاء به القرآن دون أن يقرأ، وأقربها للمرتبة الدنيا الذي يقرأ القرآن ويعلمه دون أن يسلك وفقاً له . وقد يبين الله أن قراءة القرآن مع السلوك وفقاً له عمل مريح مضمون الربح « إن الذين يتلون كتاب الله وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سراً وعلانية يرجون تجارة لن تبور * ليوفيهم أجورهم ويزيدهم من فضله أنه غفور شكور »^(٤).

وركز ابن عبد البر على (وجوب) طلب العلم بذكره روايات متعددة لحديث الرسول .. طلب العلم فريضة على كل مسلم ، وكذلك قوله : « مامن قوم يجتمعون في بيت من بيوت الله يتعلمون القرآن ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة ، وغشيتهم الرحمة وتنزلت عليهم السكينة ، وذكرهم الله فيمن عنده . وما من رجل يسلك طريقاً يلتمس فيها علماً إلا سهل الله له طريقاً إلى الجنة . ومن أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه »^(٥).

فواضح أن العلم المستحق بالتقدير والجالب لرضى الله ، هو العلم بالقرآن .

(١) المائدة / ١٥ ، ١٦ .

(٢) الإسراء / ٩ .

(٣) في النص الذي نشره الأهواني ، ص ٢٨٢ .

(٤) فاطر / ٢٩ - ٣٠ .

(٥) ابن عبد البر جامع بيان العلم وفضله ، المدينة المنورة ، المكتبة السلفية ، ١٩٦٨ ، ط ١ ، ص ١٦

لكن هذا لم يمنع بعض أئمة الفقه الإسلامى من العلم بمجالات أخرى حتى لقد وصل الأمر بالإمام جعفر الصادق أنه طلب علم القرآن وعلم النسخ والمنسوخ وطلب الحديث من مظانه وتعرف وجوه الرأى والاستنباط فى كل أبواب الفقه ومن كل نواحيه (١) .

غير أن قوى الإمام جعفر العقلية ما كانت لتقف به عند دراسة الفقه والحديث والقرآن ، بل إنه لتفرغه للعمل والعبادة قد شغل عقله أيضاً بعلم الكون وما اشتمل عليه إجابة لطلب الله تعالى من عباده أن ينظروا فى السموات والأرض وما فيها .

وقد ساق ابن عبد البر حديثاً للرسول من حيث تصنيف المتعلمين مراتب ودرجات حسب درجة إفادتهم مما تعلموه عملياً ، يظهرنا على ذلك الأسلوب النبوى التربوى فى كثرة التشبيهات وسوق الأمثلة حتى يقرب المعانى لأفهام الناس ، وهو أسلوب ضرورى وخاصة وهو يستخدم مع جمهور من الناس معظمهم أميون ، يقول عليه الصلاة والسلام : « مثل ما بعثنى الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير ، أصاب أرضاً ، فكانت منها بقعة قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير ، وكانت منها بقعة أمسكت الماء فنفع الله به الناس فشربوا وسقوا وزرعوا ، وكانت منها طائفة لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ ، فذلك مثل من فقه فى دين الله ونفعه ما بعثنى الله به فعلم وعمل ومثل من لم يرفع بذلك رأساً ولم يقبل هدى الله الذى أرسلت به » (٢) .

والأمر هنا لا يقتصر على مجرد العلم والعمل ، بل يزيد عليه « تعليمه » للآخرين ، ومن هنا استشهد ابن عبد البر بطائفة أخرى كلها تدل على ضرورة أن ينتقل المتعلم بما علم إلى إفادة الآخرين به ، فمن ذلك الحديث القائل « الدال على الخير كفاعله » (٣) وقوله : « لا حسد إلا فى اثنتين ، رجل آتاه الله مالاً فسلطه علىهلكته فى الحق ، ورجل آتاه الله حكمة فهو يقضى بها ويعلمها » (٤) .

أما الإشادة بالعلماء وحاملى المعرفة ، فقد روى فيها ابن عبد البر الكثير من

(١) محمد أبوزهرة : الإمام الصادق ، حياته وعصره - آراؤه وفقهه ص ٢٩ .

(٢) المرجع السابق . ص ١٧

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠

الأحاديث ، منها على سبيل المثال : « قليل العلم خير من كثير العبادة ، وكفى بالمرء علماً إذا عبد الله ، وكفى بالمرء جهلاً إذا أعجب برأيه . إنما الناس رجلان عالم وجاهل ، فلا تمار العالم ولا تحاور الجاهل » (١) .

وإذا كان الحديث لا يخص العلم بالقرآن ، ويتركه مطلقاً ، إلا إنه يقيد به باستهداف إرضاء الله ، وهو الأمر الملاحظ كثيراً فيما يساق من آراء وأفكار في التربية الإسلامية ، فالهدف الأكبر هو ابتغاء رضوان الله .

ويلفت أحد الأحاديث النبوية أنظارنا إلى قيمة هامة في القيام بمهمة تعليم الناس ، إذ ربما يحمل المعلم علماً لا ينتفع به ، فينقله إلى آخر يستفيد به أكثر منه وربما يدرك فيه من المعاني والدلالات ما لم يدركه معلمه نفسه ، ومن هنا كان من المفروض أن يجيء جيل التلاميذ أكثر تقدماً على طريق المعرفة من جيل المعلمين ، يقول صلى الله عليه وسلم : نضر الله امرءاً سمع منا حديثاً فحفظه حتى يبلغه غيره ، فرب حامل فقه ليس بفقيه ، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه » (٢) .

ولا تخرج بقية الكتابات عن هذا ، فافكارها مكررة ، إذ تكتفى بالنصوص ، لكن ربما تميز « طاش كبرى زاده » المتوفى سنة ٩٦٨ هـ / ١٥٦٠ م بحرصه على إبراز المنهج الفقهي ، فهو إذ يفرد عنواناً لقضية ما ، يذكر أولاً آيات القرآن ، ثم أحاديث الرسول ، ثم بعض أقوال الصحابة ، ثم يزيد على ذلك باستخدام بعض المصادر الأخرى كالقياس والاستحسان والمصالح المرسلة والعرف أحياناً ، هذه ناحية (٣) .

أما الميزة الأخرى ، فهي استعانتها أحياناً بمصادر دينية غير إسلامية فهو في حديثه عن أهمية (التعليم) ، وبعد أن يذكر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض الآثار ، ينقل عن التوراة ، وعن (الزبور) وعن (الإنجيل) ، ويسمى كل هذه (أدلة عقلية) ، ومن هنا ، فقد يكون من المهم إبراز رأيه فيما غير ذلك من أدلة مما يسميه (أدلة عقلية) ، فهامنا

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٩

(٣) طاش كبرى زاده (أحمد بن مصطفى) : مفتاح السعادة ومصباح السيادة : في موضوعات العلوم . تحقيق كامل بكري وزميله ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٨ ، ج ١ ، ص ١٠ وهو من كتب التصنيف العلمي التي اشتهر بها العرب المسلمون ، مثل (الفهرست) لابن النديم ، وكشف الظنون لحاجي خليفة وإحصاء العلوم للفارابي .. وغير هذا وذاك .

نستطيع أن نجد (الرأى) وأن نجد (الفكر) ، لكن مجرد ترديد النصوص بلا تعليق ولا تحليل فأمر لا يحمل فكراً ، إلا إذا اعتبرنا أن عملية الانتقاء والاختيار نفسها تعبير عن موقف فكري .

فمن هذه الأدلة أن شرف العلم لا يقبل العزل ، كعزل الولاة والأمراء وسائر أرباب المناصب، «ومع دوامها لا مزاحمة فيها لأحد ، لأن المعلومات متسعة للطلاب وإن كثروا ، بل تزيد بكثرة الشركاء» وهذا بعكس العديد من الشئون الدنيوية المادية التى تسبب الشحناء والتباغض نتيجة الصراع. هذا فضلاً عما يضيفه العلم على صاحبه من هيبة ووقار واحترام^(١).

المعلم كما ينبغي أن يكون :

ولأن قيمة الإنسان تتحدد إلى حد كبير بقيمة العمل الذى يقوم به، ولما كان « العلم » له هذه القيمة فى التراث الفقهى التربوى ، احتل المعلم العالم موقعاً متقدماً من حيث التقدير والتبجيل مما جعل قضية تكوينه تستأثر باهتمام علماء التربية الفقهاء ، صحيح أنه لم تكن هناك مؤسسات تقوم بهذا التكوين وذلك الإعداد، إلا أن هناك العديد من الشروط والمواصفات التى أوجب العلماء توافرها فيمن يتصدى لمهمة التعليم ، فضلاً عما أناطوه به من الواجبات والمهام سواء بالنسبة لنفسه أو بالنسبة لمن يقوم بتعليمهم .

والمعلم ليس مجرد (خازن علم) يغترف منه التلاميذ معارف ومعلومات ولكنه «نموذج» و«قدوة» ، ومن هنا فإن « التكوين الأخلاقى » و« الدين » لابد أن يسبقا كافة جوانب عملية التكوين التربوى للمعلم . ولعل هذا يفسر لنا اهتمام علماء التربية الفقهاء بهذين الجانبين بصفة خاصة ، فهما هو ذا ابن جماعة يشترط فى المعلم « دوام مراقبة الله تعالى فى السر والعلن ، والمحافظة على خوفه فى جميع حركاته وسكناته وأقواله وأفعاله »^(٢) . وابن جماعة هنا متسق مع الأساس « العقيدى » الذى يستند إليه ، فمادام هذا الأساس يقوم على « الإيمان بالله واحد » له الأمر من قبل ومن بعد ، كان طبيعياً أن يشدد على التزام المعلم بهذا المبدأ كشرط أساسى .

(١) المرجع السابق ، ص ١٢ .

(٢) تذكرة السامع والمتكلم ، فى : أحمد عبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ، بيروت ، د . ت ، ١٩٦٧ ، ص ١٧٥ .

ولأن المعلم (أمين) على ما يحمله من علم ، كان لا بد له من صيانتته بأن يحافظ على كرامته ووقاره، ولا يبتذل نفسه ويترخص فيها ، فذلك من شأنه أن يحفظ هيئته ومكانته بين الناس .^(١) ويرتبط بهذا أن يتجنب مواضع التهم وإن بعدت « ولا يفعل شيئاً يتضمن نقص مروءة أو ما يستنكر ظاهراً وإن كان جائزاً باطناً ، فإنه يعرض نفسه للتهمة »^(٢) .

وتكاد عبارات « العلموى » تتشابه كثيراً مع عبارات ابن جماعة ، فهو يقول بهذا الصدد : « أن لا يذل العلم » والإذلال هنا أن يسعى المعلم إلى المتعلم وليس في هذا النهى « تكبراً » واستعلاء ، وإنما مقصود به بالذات « أصحاب الجاه والسلطان » فمن يتخفون وراء محبة العلم فيلحون على أن يأتيهم العلماء وفي مجيء العلماء لهؤلاء خطر كبير من حيث احتمال ما قد ينزلق إليه العلماء من معالاة ومناققة أصحاب الجاه والسلطان ، وهو في هذا يروى عن القاضي عبد العزيز الجرجاني شعراً جاء فيه :

لأخدم من لا قيت لكن لأخدا	ولم أبتذل في خدمة العلم مهجتي
إذن فاتباع الجهل قد كان أحزما	أأشقى به غرساً وأجنيه ذلة
ولو عظموه في النفوس لعظما	ولو أن أهل العلم صانوه صانهم
محياه بالأطماع حتى تجهما ^(٣)	ولكن أمانوه فهان ودنسوا

كذلك طالب ابن جماعة أن يتخلق المعلم « بالزهد في الدنيا والتقلل منها بقدر الإمكان الذي لا يضر بنفسه أو بعياله »^(٤) ، فالزهد المطلوب هنا لا يدخل في نطاق الحرمان لأنه يشترطه بالوفاء بالحد الأدنى اللازم لمعيشته هو وأسرته ، وبطبيعة الحال ، فإن هذا الحد الأدنى معيار نسبي يتغير بتغير الزمان والمكان ، لكن هذا لا يحجب عنا غلبة « تحقير الدنيا » عند صاحبنا .

ولأن غرض التعليم مرتبط برضا الله، كان على المعلم « أن ينزه علمه عن جعله سلماً يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة أو خدمة أو تقدم على أقرانه »^(٥) ففقيهاً ينحو هنا نحواً صوفياً مع ما نعرفه عن التباين المشهور بين أهل الفقه

(١) المرجع السابق ، ص ١٧٦

(٢) المرجع السابق ، ص ١٧٧

(٣) زيعور : الفكر التربوي عند العلموى ، ص ١١٠

(٤) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٧٦

(٥) المرجع السابق ، ص ١٧٧

وأهل التصوف . لكننا إذا ربطنا ما يقوله ابن جماعة ببقية الآراء والأفكار المكونة للنسق التربوي الفقهي ، فسوف نجد أنه من المحتمل أن تكون المسألة تحذيراً مما يترتب على التعلق بالأغراض المادية البحتة من مثالب ، وما تجره من صراع الأحقاد والأطماع . ولذلك فهو يطالب المعلم كذلك « أن يتنزه عن دنىء المكاسب وذييلها طبعاً ، وعن مكروهاها عادة وشرعاً » .

والقارىء لا يسعه إلا الإعجاب والتقدير لهذا الإلحاح الواضح على التكوين الخلقى للمعلم ، إلى الدرجة التي تجعل منه نموذجاً مثالياً حقاً إن استطاع أن يصل إلى هذه الصورة المبتغاة ، ولذلك فهو يطالبه بأن « يظهر باطنه وظاهره عن الأخلاق الرديئة ويعمره بالأخلاق المرضية » . لكنه لا يترك هذا الوصف العام ، بل يفصله إلى ما يمكن أن نسميه بالمواصفات (الإجرائية) ، فمن الأخلاق الرديئة الغل والحسد والبغى والغضب والغش والكبر والرئاء والعجب ، والسمعة والبخل والخبث والبطر والطمع والفخر والخيلاء والتنافس فى الدنيا والمباهاة بها ، والمداهنة والتزين للناس وحب المدح بما لم يفعل ، والعمى عن عيوب النفس والاشتغال عنها بعيوب الخلق ، والحمية والعصبية لغير الله والرغبة والرغبة لغير الله والغيبة والنميمة والبهتان والكذب والفحش فى القول واحتقار الناس ولو كانوا دونه ^(١) .

أما الأخلاق « المرضية » ، فهي : الإخلاص ، واليقين والتقوى ، ودوام التوبة والصبر والرضا والقناعة والزهد والتوكل وسلامة البطن وحسن الظن والتجاوز وحسن الخلق ، ورؤية الإحسان وشكر النعمة والشفقة على خلق الله ^(٢) إلخ .

والميزة الكبرى فى أن يتخلق المعلم بمثل هذه الأخلاقيات أن يجيء قوله مطابقاً لفعله ، حيث إن أخطر ما يهز ثقة طالب العلم فى معلمه أن يرى تناقضاً واضحاً بين قوله وفعله ، ومن هنا قال طاش كبرى زاده ، « فليكن عنايته بتزكية أعماله ، أكثر منه بتحسين علمه ونشره » ويسوق تشبيهاً موضحاً بأن الطبيب إذا زجر عما يتناوله ، يفقد ثقة الناس ، أو يحمل على أنه يريد أن يستأثر به فيقلب النهى إغراءً وتحريضاً ^(٣) . ولعل أقوى الشواهد على أهمية هذا المبدأ ، ما نجده فى قوله عز وجل : « أتأمرون الناس بالبر وتتسون أنفسكم » ^(٤) .

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٠

(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٢

(٣) مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، ج ١ ، ص ٤٥

(٤) البقرة / ٤٤

ولاشك أن الوزر إذا أتى من عالم ، يكون أشد خطورة وإثماً مما لو أتى من جاهل ، لأن الثاني غالباً ما يقتدى بالأول، كما قال صلى الله عليه وسلم : « من سن سنة سيئة فعلية وزرها ووزر من عمل بها ، فعلى العاصي الجاهل فى كل معصية وزر السلوك والتنفيذ ، أما العالم العاصي ، فعليه هذا الوزر بالإضافة إلى تحمله وزر اقتداء الآخرين به^(١) .

وتمتلىء أخبار التاريخ بعدد من الوقائع والأحداث التى تؤكد لنا كيف اتخذ بعض المستبدين من أصحاب السلطة الفقهاء فى إضفاء الشرعية على استبدادهم واستغلالهم وخاصة فى عهود الضعف والتخلف . ولعل هذا هو الذى دفع علماء التربية من الفقهاء فى وقت مبكر إلى التحذير من الارتباط بالحكام ، ولهذا فهو ينقل عن أنس بن مالك قولاً للرسول صلى الله عليه وسلم يقول فيه : « العلماء أمناء الرسول على عباد الله ما لم يخالطوا السلطان ، يعنى فى الظلم ، فإذا فعلوا ذلك فقد خانوا الرسل فاحذروهم واعتزلوهم » . وقال محمد بن سحنون : كان لبعض أهل العلم أخ يأتى القاضى والوالى بالليل يسلم عليهما فيبلغه ذلك ، فكتب إليه : أما بعد ، فإن الذى يراك بالليل يراك بالنهار وهذا آخر كتاب أكتبه إليك . قال محمد : فقرأته على سحنون فأعجبه ، وقال : ما أسمع به بالعالم أن يؤتى إلى مجلسه فلا يوجد فيه فيسأل عنه فيقال إنه عند الأمير ، وقال سحنون : إذا أتى الرجل مجلس القاضى ثلاثة أيام بلا حاجة ، فينبغى أن لا تقبل شهادته^(٢) !

وبطبيعة الحال ، فإن كل هذا مقصود به فئة الظالمين والمستبدين والفاستدين من أصحاب السلطة ، لكن العادلين منهم والشرفاء ، فإن الاتصال بهم يعينهم على مزيد من العدل والقيام بما يصلح من شأن البلاد . وقد ذكر عبد المتعال بن صالح من أصحاب مالك قال : قيل لمالك : إنك تدخل على السلطان وهم يظلمون ويجورون . فقال يرحمك الله ، فأين الكلام بالحق^(٣) ؟ فمثل هذا الموقف يبين لنا أنه مع ظلم الحكام ، فإن العالم مطالب بالنصح لهم وعدم مجاراتهم فى ظلمهم . هذا بطبيعة الحال إذا افترضنا أن العالم نفسه من ذوى الفكر المستنير الذى ينحاز بالفعل إلى العدل وإلى الإصلاح لأن العكس ربما يحدث إذا كان الحاكم عادلاً وأحاط به نفر ممن يزينون له طريق الاستبداد والظلم .

(١) مفتاح السعادة ، ج ١ ، ص ٤٦

(٢) جامع بيان العلم وفضله ، ج ١ ، ص ٢٢٧

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٨٨

وإذا كان الأساس الدينى والأساس الأخلاقى أساسين على مثل هذه الدرجة من الأهمية والضرورة ، فإن « التمكن العلمى » أساس آخر ضرورى وهام ، فهو يتعلق بالمهمة الأساسية للمعلم ألا وهى (التعليم) . لذا يرى واحد مثل بدر الدين بن جماعة أن على المعلم قبل كل شئ أن يكون غزير المادة العلمية ، يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها ، يتحقق فيه « تمام الاطلاع ، وله مع من يوثق به من مشايخ (علماء) عصره كثرة بحث وطول اجتماع ، وليس له أن يقوم بتعليم علوم أو فنون أيا كانت هذه العلوم وتلك الفنون إلا إذا كان عارفاً بتلك الفنون ، وإلا فلا يتعرض لها ، بل يقتصر على ما يتقنه (١) .

ولا شك أن هذا يقتضى من المعلم ألا ينقطع عن التعلم ، وأن يداوم الدراسة والبحث فى فروع المعرفة التى يقوم بتدريسها ، ويلزمه « دوام الحرص على الازيادة بملازمة الجد والاجتهاد ، والاشتغال والإشغال قراءة وإقراء ومطالعة وفكرا وتعليقا وحفظاً وتصنيفاً وبحثاً ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره فى غير ما هو بصده من العلم .. إلا بقدر الضرورة » (٢) .

وليس مطلوباً من المعلم أن يكون عالماً بكل شئ حتى يستغنى عن التعلم ، بل إنه يحتاج أبداً إلى العلم وطلب الفائدة . وقد يأتى العلم ويحقق الفائدة من تلاميذه حين يتبادلون فى الدرس ما هم حاصلون عليه من أفكار ومعارف ، فيفيد كل منهم الآخر ، وقد أكد ابن جماعة هذا المعنى مستشهداً على صحة قوله هذا بما رواه عن السلف من تجارب ، فقال : « كان جماعة من السلف يستفيدون من طلباتهم ما ليس عندهم ، قال الحميدى ، وهو تلميذ الشافعى : صحبت الشافعى من مكة إلى مصر ، فكنت أستفيد منه المسائل ، وكان يستفيد منى الحديث . وقال أحمد بن حنبل : قال لنا الشافعى : أنتم أعلم بالحديث منى ، فإذا صح الحديث فقولوا لنا حتى أخذ به » (٣) .

ونظراً لطبيعة المعرفة التى كان الفقهاء يعلمونها الناس وما كانت تحتاجه من بيان وفصاحة وعلم باللغة العربية على قدر كبير من الجودة والعمق وحسن الإلقاء وقوة الحجة والمهارة بالجدل ، حرص أئمة الفقه على ذلك مما ساعدهم - ضمن عوامل أخرى بطبيعة الحال - أن يكونوا أصحاب مدارس علمية تمتد تلاميذهم بامتداد العالم الإسلامى وبامتداد تاريخه .

(١) حسن عبد العال : فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة ، ص ١١٨

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٩

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢١

فقد كان الشافعى - على سبيل المثال - قوى البيان واضح التعبير بين (الإلقاء)
أوتى مع فصاحة لسانه ، وبلاغة بياته ، وقوة جنانه ، حسناً عميق التأثير يعبر بنبراته كما
يوضح بعباراته ، لقى مالكا ، فأراد مالكا أن يقرئه الموطأ على بعض أصحابه فقال : أقرأ
عليك صفحا ، فما أن قرأ الصفح ، حتى رغب مالك فى سماعه منه حتى آخره ، وذلك لما
فى صوته من تأثير عميق ، ولما له من حسن أداء ، وفصاحة نطق ، ولعمق تأثير صوته ، كان
إذا قرأ القرآن أبكى سامعيه (١) .

وروى فى تاريخ بغداد عن بعض معاصريه أنه قال : كنا إذا أردنا أن نبكى قال
بعضنا لبعض ، قوموا بنا إلى هذا الفتى المطلبى نقرأ القرآن ، فإذا أتيناه استفتح القرآن،
حتى تتساقط الناس بين يديه ، ويكثر عجيجهم بالبكاء ، فإذا رأى ذلك أمسك عن القراءة .

ويروى أيضا فى هذا الكتاب أن أبا الجارود قال عن الشافعى : مارأيت أحدا إلا
وكتبه أكثر من مشاهدته ، إلا الشافعى ، فإن لسانه أكثر من كتابه ، وإذا كانت كتب
الشافعى على أحسن ما تكون عليه الكتب جودة تعبير وحسن تصوير للفكرة ، فكيف تكون
حال مشافهته ، وهى أعلى عبارة وأكمل إشارة ، وأقوى أداء ، وأفصح بيانا ، كما جاء على
لسان بعض معاصريه ، وقد بلغ من إجادته البيان أن سماه ابن راهويه خطيب العلماء .

وعلى الرغم من أننا لا نميل إلى عقد المقارنات بين المواقف التراثية وما يحفل به
الفكر التربوى المعاصر ، إلا أن الإنسان لا يملك هنا إلا الإشادة بهذا الموقف التربوى
الفقهى الذى لا يعتبر الموقف التعليمى مجرد موقف (تعليمى) بل هو أيضا موقف (تعلمى)
بمعنى أن العلاقة بين المعلم والمتعلم هنا لا تحكمها حركة فى اتجاه واحد تجىء فيه المعرفة
من المعلم لتنتقل إلى المتعلم ، المعلم هو القطب الموجب والمتعلم هو السالب . وإنما هناك
تبادل « و » تفاعل « ، حيث يمكن للمتعلم أن يعطى المعلم وجهة نظر جديدة أو يظهره على
نقص أو عيب أو ربما يضيف معلومة لم تكن فى علم المعلم ، بحيث يصبح كلاهما معلما
ومتعلما .

واهتم بعض آخر « بهيئة المعلم » على أساس أنها ليست مسألة شكلية ، وإنما هى مما

(١) محمد أبوزهرة . الشافعى ، حياته ، وعصره ، وآراؤه وفقهه ، القاهرة دار الفكر العربى ، ١٩٧٨ ،

يجعل « صورة » المعلم باعثة على ارتياح المتعلمين ، سارة لنظرهم ، ومن ثم يصبحون أكثر تهيؤاً لتلقى التعليم في أحسن ظروف ممكنة . ونحن إذ نقرأ مثل هذا نعجب بطبيعة الحال للصورة الشائعة عن مثل هذا المعلم من حيث سوء المنظر وتدنى الصورة .

وكان معروفاً عن الإمام مالك عنايته بمظهره على الرغم مما اشتهر عنه من زهد في المأكل والمشرب ، ولذلك كان يحض أهل العلم على العناية بملابسهم ، ذلك لأن العناية بالملابس توجد في النفس صفاء وقراراً واطمئناناً ، وهذه أمور من شأنها أن تجعل التفكير يسير في طريق ليس فيه عوج ولا اضطراب . والعناية باللبس والمسكن من شأنهما تنمية العزة في النفس ، وإبعاد الذلة والاستخذاء أمام الناس ، فاللبس الحسن والمسكن الحسن والأثاث الحسن تجعل النفس لا تشعر بهوان ولا صغار^(١) .

والسمعاني يطالب المعلم بأن يكون « على أكمل هيئة ، وأفضل زينة ، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تجمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين »^(٢) وهو لا يسوق هذا القول كعادة علماء الفقه دون أن يسنده بالمواقف والأحاديث سواء منسوبة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم أو كبار الصحابة ، فقد روى عن النبي أنه كان له ثوبان ينسجان في بنى النجار ، وكان الرسول يختلف إليهما يقول: عجلوا بهما علئنا نتجمل بهما في الناس^(٣) وأن عمر بن الخطاب كان يقول : إنه ليعجبني أن أرى القارئ التنظيف^(٤) . وكان مالك بن أنس إذا عرض عليه الموطأ لبس ثيابه ، ويأخذ ساجه وعمامته ، ثم أطرق ولا يتنخم ولا يعبث بشيء من لحيته حتى يفرغ من القراءة .

وقد التزم في درسه الوقار والسكينة ، والابتعاد عن لغو القول ومالا يحسن بمثله ، وكان يرى ذلك لازماً في الموقف التعليمي ، يروى أنه نصح بعض أولاد أخيه ، فقال له : « تعلم لذلك العلم الذي علمته السكينة والحلم والوقار » وكان يقول : « حق على من طلب العلم أن يكون فيه وقار وسكينة وخشية وأن يكون متبعاً لآثار من مضى ، وينبغي لأهل العلم أن يخلوا

(١) محمد أبو زهرة : مالك ، حياته وعصره ... آراؤه وفقهه ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٥٢ ، ص ٥٣

(٢) أدب الإملاء والاستملاء ، ص ٨٨

(٣) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨٩

* الفصل الحالي ٥٩ ، فقرة ٢ .

أنفسهم من المزاح وبخاصة إذا ذكروا العلم " وكان يقول " من آداب العالم ألا يضحك إلا تبسما" (١) .

وقد أخذ نفسه بذلك الأدب أخذا شديدا فما عدت له إلا ضحكة أو ضحكتان أو نحو ذلك فكان له بهذا السمعة الوقار والسكينة والخشية طوال تلك السنين، ولم يأخذ عليه أحد لغوا في قول أو مزحة، أو تتدر بنادرة، بل كان في درسه، الجد كله، والهدوء والسكون .

وما كان ذلك فيه لجفوة في نفسه أو خشونة في طبعه، بل كان يأخذ نفسه بذلك احتراما للدرس والحديث، قال بعض تلاميذه، "كان مالك إذا جلس معنا كآته واحد منا، ينبسط معنا في الحديث، وهو أشد تواضعا منا له، فإذا أخذ في الحديث (أي حديث الرسول صلى الله عليه وسلم) تهيينا كلامه، كأنه ما عرفنا ولا عرفناه" (٢) .

وما يجب أن يكون عليه طالب العلم ؟

وإذا كنا قد رأينا إلحاحا على جانبي المتدين والأخلاق بالنسبة للمعلم، فإننا نرى مثل ذلك بالنسبة للمتعلم مما لاداعي لتكراره، ونكتفى بسطور مما كتبه ابن جماعة من ضرورة "أن يطهر قلبه من كل غش وذنس وغل وحسد وسوء عقيدة وخلق ليصلح بذلك لقبول العلم وحفظه والاطلاع على دقائق معانيه وحقائق غوامضه" (٣) .

ويرتبط بهذا (حسن النية)، في طلب العلم وذلك بأن "يقصد به وجه الله تعالى، والعمل به وإحياء الشريعة وتنوير قلبه وتحلية باطنه والقرب من الله تعالى يوم القيامة" (٤) .

ومثلما طوالب المعلم بالزهد والتقشف كان من البديهي أن يطالب المتعلم بذلك أيضا "أن يقنع من القوت بما تيسر وإن كان يسيرا، ومن اللباس بما يستر مثله وإن كان خلقا، فالصبر على ضيق العيش ينيل سعة العلم" (٥) .

وإذا كان يمكن قبول هذا، فمع التحفظ، لأن هناك حدودا تتجمع فيما أصبح يسمى

(١) محمد أبو زهرة ، مالك ، ص ٤٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٥

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ، في (عطار) ، ص ٢٠٥

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٠٦

(٥) المرجع السابق ، ص ٢٠٧

"بالاحتياجات الأساسية" التي إذا لم تتوفر، فإننا لانضمن حسن تعلم، فللجسم احتياجاته ومطالبه التي لا بد منها حتى تنهياً المدارك لحسن التلقى، وينتهي العقل لحسن الوعي والاستنباط والفهم .

وينتقد ابن جماعة عادة "النهم في الأكل" مما جعله يسوق الشواهد من كبار الفقهاء للتدليل على تجنب الإسراف في المأكل والمشرب، حتى أن الشافعي كان يحرص على عدم الشبع، اعتقاداً منه "أن كثرة الأكل جالبة لكثرة الشرب، وكثرته جالبة للنوم والبلادة وقصور الذهن وفتور الحواس وكسل الجسم". والسند الأكبر هنا هو قول الرسول صلى الله عليه وسلم : ما ملأ ابن آدم وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لامحالة فنلت طعامه، ونلت لشرايه ونلت لنفسه^(١) .

والمتعلم يضعه ابن عبد البر في مكانة تقارب منزلة المعلم، وهذا بديهي لأن مجلس العلم لا يتعقد بدون كليهما . وطالب العلم عنده كالمجاهد في سبيل الله أجرا ومنزلة، والكائنات كلها تستغفر له، وطلبه العلم طريق إلى الجنة .

والظاهر أن ابن عبد البر - وهو يتحدث عن المتعلمين - كان يقصد المتعلمين الكبار لأن ما ذكره، سماتهم وواجباتهم وأخلاقياتهم تناسب المتعلم الكبير لا الصغير^(٢)، وهو لم يتحدث عن المتعلم الصغير إلا في فصل واحد من كتابه هو باب "فضل العلم في الصغير والحض عليه". وقد أورد فيه بعض الآثار التي تحت على التعلم في الصغير؛ لأنه كالنقش على الحجر، ولأنه استعداد لما قد يكلف به المتعلم في المستقبل من أعمال أو يسأل عنه من مسائل .

وعندما يتحدث طاش كبرى زاده عن (شرائط المتعلم ووظائفه) ، يضع "تزكية النفس عن رذائل الأخلاق" كوظيفة أولى، ويقول "وهذه متقدمة على الكل"^(٣) . ولما كانت الأعمال بالنيات كما أكد الرسول الكريم كان واجبا على المتعلم أن (ينوي) وجه الله بالعلم الذي يطلبه "فمن لم يزد بالعلم ورعا وزهدا لم يزد من الله إلامقتا وبعدا"^(٤) . وإن يتحقق

(١) المرجع السابق ، ص ٩٠-٩١

(٢) عبد البديع عبد العزيز : الفكر التربوي في الأندلس ، ص ٩٧

(٣) مفتاح السعادة ، ج ١ ، ص ١٣

(٤) المرجع السابق ، ص ١٥

للمتعلم هذا إلا بـ "تقليل العلائق الدنيوية" وعالى كاتبتنا فى ذلك إلى درجة تتعدى ما لابد من العمل به إذ قال "حتى الأهل والأولاد والوطن" مبررا ذلك بأن "العلائق صارفة وشاغلة للقلوب" (١) !!

وإذا كان يمكن تفسير هذه المبالغة، بأن العلم المقصود هنا هو (العلم الدينى)، إلا أننا - حتى بهذا المعنى - نتلقاه بقدر من التحفظ، وفقا لمعايير الشريعة نفسها التى تؤكد كما أشرنا عدة مرات بالنصوص النقلية، أن الله "غنى عن العالمين" وأن الله ما أرسل الرسل "إلأرحمة للعالمين"، فالانشغال بالأسرة زوجة وأولاد، والانشغال بالوطن "ضرورات" لا تنقل أهمية عن هذا العلم المطلوب !

فإذا ما استقرأنا ماكتبه "العلموى" وجدنا صورة مكررة مما كتبه ابن جماعة، وإن اختلف لفظه (٢)

وقد ضرب ابن حنبل مثلا رائعا فى (العمل) حتى يكسب رزقا يقتات به يعينه فى طلب العلم، كان لايجد غضاضة فى أن يعمل مهما يكن نوع العمل مادام فيه نفع للناس وسد لحاجته، فكل عمل شريف فى ذاته، مادامت النفس تعلق به، ولا تكون يد صاحبها اليد السفلى، فلا صغار فى عمل يحله الدين مادامت مزاولته ترفع الإنسان عن خسة المتناول من أفضال الناس، والمتساقط من أموالهم (٣).

وقد كان يؤجر نفسه للحمل فى الطريق، إن لم يجد ما ينفقه سوى هذه الأجرة، وكان يكتب بأجرة إن لم يجد ما ينفق منه، ولقد جاء فى تاريخ الذهبى فى ترجمة أحمد عن على بن الجهم ما نصه :

كان لنا جار، فأخرج إلينا كتابا، فقال . أتعرفون هذا الخط؟ قلنا . هذا خط أحمد ابن حنبل، فكيف كتب لك ؟ قال : كنا مقيمين بمكة، مقيمين عند سفيان بن عيينة، ففقدنا أحمد أياما، ثم جئنا لنسأل عنه، فإذا الباب مريد عليه، فقلت . ما خبرك ؟ قال سرقت ثيابى، فقلت: معى دنائير، فإن شئت صلة، وإن شئت قرضا، فأبى، قلت: تكتب لى بأجرة؟

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة

(٢) المعيد فى أدب المفيد والمستفيد ، فى (زيعور) ، ص ١٢٧ - ١٢٩

(٣) محمد أبو زهرة ابن حنبل ، ص ٨٦

قال : نعم، فأخرجت ديتارا، فقال لى : اشتر لى ثوبا واقطعه نصفين يعنى إزارا ورداء، وجئنى بورق، ففعلت، وجئت بورق، فكتب لى هذا، وكان ينسج أحيانا، ويبيع ما ينسجه، ويأكل منه .

ولأن طالب العلم يسلك طريقا شاقا، كان من المهم أن يتسم بما يعينه على هذا الطريق من صفات مثل "الحلم والأناة والصبر"، وأن يكون حريصا على العلم مواظبا عليه فى جميع أوقاته ليلا ونهارا، ولا يذهب شيئا من أوقاته فى غير العلم إلا بقدر الضرورة لأكل ونوم، وقدر لا بد منه، واستراحة يسيرة لإزالة الملل . . وموانسة الزائر، وتحصيل القوت وغيره مما يحتاج إليه" (١) .

ولعلنا نستطيع أن نجد فى تجربة الإمام مالك فى طلب العلم نموذجا مشرفا، فقد وجد فى (نافع) مولى ابن عمر رضى الله عنهما بغيته، فجالسه مع مجالسة ابن هرمز وأخذ عنه علما كثيرا . ولقد قال رضى الله عنه : "كنت أتى نافعا نصف النهار، وما تظلمنى الشجرة من الشمس أتحين خروجه فإذا خرج أدعه ساعة، كائى لم أره، ثم أتعرض له فأسلم عليه، وأدعه، حتى إذا دخل، أقول له : كيف قال ابن عمر فى كذا وكذا، فيجيبنى، ثم أحبس عنه وكان فيه حدة"

وهذا الخير يدل على عظيم ما كان يبذله مالك فى طلب العلم، ففى تلك البلاد الحارة يخرج من الظهر إلى منزل نافع، وهو فى البقيع خارج المدينة يتربخ خروجه من منزله، ثم يصحبه إلى المسجد، حتى إذا استقر نافع وأطمأن ألقى عليه أسئلة فى الحديث والفقه، فأخذ عنه حديثا كثيرا، وتلقى عليه فتاوى ابن عمر، ولابن عمر مكانة من فقه الأثر، والتخريج عليه، واستنباط الأحكام على ضوء الحديث النبوى الشريف (٢) .

كذلك كان مالك حريصا على الانتفاع من رواية الزهرى كما انتفع من قبل بعلم ابن هرمز، وعلم (نافع) وروايته، فكان يذهب إلى بيته يتربخ خروجه، كما كان يذهب إلى بيت نافع بالبقيع وفى الهجير، فيتربخ خروجه، ويذهب إليه حيث يتوقع فراغه، ليكون التلقى فى جو هادئ، وحيث لا صخب للجماعة، فقد روى عنه أنه قال : شهدت العيد، فقلت: هذا يوم

(١) المعيد فى أدب المفيد ، ص ١٢١

(٢) محمد ابوزهرة "مالك، حياته وعصره - آراؤه وفقهه . ص ٢٥

يخلو فيه ابن شهاب، فانصرف من المصلى، حتى جلست على بابه، فسمعتة يقول لجاريته انظري من الباب، فتظرت فسمعتها تقول مولاك الأشقر مالك، قال ادخليه فدخلت فقال ما أراك انصرفت بعد إلى منزلك !! قلت لا، قال : هل أكلت شيئا ؟ قلت لا، قال أطعم ، قلت لا حاجة لي فيه. قال فما تريد ؟ قلت تحدثني، قال لي هات فأخرجت ألواحى، فحدثني بأربعين حديثا، فقلت زدنى، قال - حسبك، إن كنت رويت هذه الأحاديث، فأنت من الحفاظ، قلت - قد رويتها، فجذب الألواح من يدي، ثم قال حدث فحدثته بها، فردها إلى وقال : قم، فأنت من أوعية العلم (١) !!

وضرب أحمد بن حنبل مثالا نادرا يعد درسا بليغا فى قدوة طلب العلم وتحمل المشاق والعناد فى سبيل تحصيله ويظهر أنه كان يستطيب المشقة فى طلب الحديث لأن الشيء الذى يجىء بيسر يكون قريب النسيان، وكان فوق ذلك يحتسب فيه الهجرة فى سبيل الحديث لله سبحانه وتعالى (٢)

وكان مما رسمه لنفسه أن يذهب إلى الحج سنة ثمان وتسعين، وبعد الحج والمجاورة يذهب إلى عبد الرزاق بن همام بصنعاء اليمن، وقد كاشف بهذه النية رفيقه فى الحج، وصاحبه فى طلب العلم يحيى بن معين، وقد توافقت رغبتهما فى ذلك، فدخلا مكة، وبينما هما يطوفان طواف القدوم، إذا عبد الرزاق يطوف فرأه ابن معين، وكان يعرفه، فسلم عليه وقال له : هذا أحمد بن حنبل أخوك، فقال - حياه الله وثبته، فإنه يبلغنى عنه كل جميل، قال: يجىء إليك غدا إن شاء الله حتى نسمع ونكتب، فلما انصرف، قال أحمد معترضا - لم أخذت على الشيخ موعدا !! قال - لنسمع منه، قد أربحك الله مسيرة شهر، ورجوع شهر، والنفقة، فقال أحمد - ما كان الله يرانى وقد نويت النية أفسدها بما تقول، نمضى فنسمع منه، ثم مضى بعد الحج حتى سمع بصنعاء ١

انظر إلى النية المحتسبة للهجرة فى سبيل العلم، قد لاحت له الفرصة التى تغنيه عن الهجرة، فلم ينتهزها، وأثر أن يضرب فى الأرض مهاجرا فى طلب العلم، ولم يرد أن يأخذه

(١) المرجع السابق ، ص ٣٦

(٢) محمد أبو زهرة - ابن حنبل، حياته وعصره - أراؤه وفقهه، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨١

رخاء سهلا، تسهله المصادفة، وتقربه الفرصة، خشية أن يتعود ذلك فلا يركب فى سبيله
الركب الصعب ويتحمل العيش الخشن.

وقد تحقق ما احتسب فساقر إلى صنعاء، وناله العيش الخشن، والركب الصعب، إذ
تقطعت به النفقة فى الطريق فأكرى نفسه من بعض الحمالين إلى أن وافى صنعاء، وقد
كانت رفقة تحاول أن تمد له يد المعونة، فكان يردها حامدا لله فضل قوته التى تمكنه من
أن يحصل على نفقاته^(١).

ولفت سيد عثمان نظرا إلى صورة متقدمة لفكر الزرنوجى من حيث وضعه للأمور
المتصلة بالصحة الجسمية فى مقام التعلم بالنسبة للمتعلّم، ومن هذه الصورة يتبين
لنا^(٢).

– أنه قد استوعب ما كان معروفا فى عصره مما يتصل بالتعلم من أمور الصحة
والطب والأغذية، ثم إنه ربط تلك المعرفة ربطا واضحا وسليما بالتعلم، ثم رتب ممارسات
متصلة تؤدي مراعاتها إلى المحافظة على صحة البدن وجودة التعلم.

– أنه كان واسع النظرة إلى التعلم، ومصادقها، عندما عنى عناية خاصة بالعلاقة بين
الأغذية ومستوى النشاط الجسمى والعقل بصفة عامة وتكوين الأغذية والحفظ والنسيان
بصفة خاصة.

ومما يلفت النظر حقا عند التأمل فيما كتبه ابن جماعة عن كيفية الدراسة والتعلم
بالنسبة لطالب العلم، تركيزه على "الحفظ" على أنه هو "التعلم" فهو يطالب المتعلم أن يقسم
أوقات نهاره وليله حتى يفتتم الوقت المناسب للحفظ "أجود الأوقات للحفظ الأسحار" وينقل
عن غيره – الخطيب – "أجود أوقات الحفظ الأسحار ثم وسط النهار ثم الغداة . . . وحفظ
الليل انفع من حفظ النهار"، وكذلك اهتم بالاماكن الأصلح للحفظ وهى "الغرف" والغريب
أنه ينصح المتعلم ألا يحاول الحفظ فى الأماكن "الممتعة" وخاصة تلك التى تتميز بجمال
المنظر، وبطبيعة الحال، الأماكن المثلثة بالضجيج على أساس أن هذا وذاك مما يصرف
الذهن^(٣).

(١) المرجع السابق، ص ٢٩

(٢) سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى، ص ٨٩

(٣) تذكرة السامع والمتكلم، ص ٢٠٨

وهنا أيضا يمكن "فهم" و "تقدير" هذا الاهتمام "بالحفظ"، ذلك أن موضوع التعلم الأساسي "نصوص" قرآنية ونبوية تقتضى الحفظ، لكن المشكلة التي ترتبت على ذلك هي أن (الحفظ) أصبح "عادة" و "تقليدا" لم يقتصر على القرآن والسنة وإنما امتد ليشمل كثيرا من العلوم والدراسات الأخرى التي لا تتطلب حفظا بأي حال من الأحوال.

ومن الممكن القول بأن (الحفظ) لا يمنع أن يقوم على (الفهم)، وهذا صحيح، لكن التطبيق العملي أسفر عن تسيد الحفظ وعن أن يصبح هدفا في حد ذاته، فضلا عما أدى إليه من "تقديس" النص أيا كان دون تفريق بين نص قرآني أو نبوي، وبين نص آخر بشري.

ولعل الحفظ وشدة الوعي كان ينميه اعتماد الناس على ذاكرتهم في ذلك الزمان فما كان العلم يؤخذ من الكتب، بل كان يتلقى من أفواه الرجال، وكانت أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم غير مدونة في كتاب مسطور، بل كانت في القلوب، فلما أخذ الطلاب يدونون ما يلقى عليهم من شيوخهم من حديث، أخذ الاعتماد على الذاكرة يقل، وابتدأ التدوين، ولعل ذلك كان في صدر حياة أئمة الفقه (١).

ولقد كان ابن شهاب يتهم تلاميذه بسوء الحفظ، فقد قال مالك : «حدثني ابن شهاب أربعين حديثا ونيفا، منها حديث السقيفة فحفظتها، ثم قلت : أعدها علي، فإني نسيت النيف على الأربعين، فأبى، فقلت : ألا كنت تحب أن يعاد عليك ؟ قال : بلى ، فأعاد، فإذا هو كما حفظت، ثم قال ابن شهاب : ساء حفظ الناس، لقد كنت أتى سعيد بن المسيب، وعروة، والقاسم، وأبا سلمة، وحميدا، وسالما، وعدّ جماعة، فأدور عليهم، فأسمع من كل واحد من الخمسين حديثا إلى المائة ثم أنصرف، وقد حفظت كله من غير أن أخلط حديث هذا في حديث هذا» (٢).

ولا نستطيع أن نوغل أكثر من ذلك في نقد الموقف من الحفظ، ذلك أنه لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار الظروف الموضوعية القائمة، فلم تكن هناك "طباعة" تتيح فرصة الاعتماد على الاحتفاظ بالعلم بين بطون الكتب، وإنما الذي كان متاحا هو "النسخ" باليد وهو أمر شاق

(١) محمد أبو زهرة . مالك ، ص ٨٦

(٢) المرجع السابق ، ص ٨٧

لم يتح من كل كتاب إلا نسخا محدودة . ومن هنا كان لابد أن يعتمد القوم على "الذاكرة" :
وعاء لحفظ موضوعات التعلم .

ونصح السمعاني الطالب "بالتبكير" راويا عن رسول الله "اللهم بارك لأمتي في
بكورها" (١) . والتبكير إنما ينصح به في الصيف، أما في الشتاء فيمكن "أن يصبر حتى
يرتفع النهار" (٢) .

كما نصح الطالب وهو يمشى إلى مجلس العلم أن يمشى على تودة من غير
عجلة (٣) مستشهدا بقوله عز وجل "ولا تمش في الأرض مرحا" (٤) وقوله "واقصد في
مشيك واغضض من صوتك" (٥) . والإمام جعفر الصادق وصية تجمع الكثير مما يجب أن
يكون عليه طالب العلم، يقول (٦) : "يا بني : من مد عينه إلى مافى يد غيره مات فقيرا ومن لم
يرض بما قسمه الله اتهم الله في قضائه، ومن استصغر زلة نفسه استعظم زلة غيره،
يا بني من كشف حجاب غيره، انكشفت عورات بيته، ومن سل سيف البغي قتل به، ومن
احتقر لأخيه بثرا سقط فيها . ومن داخل السفهاء حقر، ومن خالط العلماء وقر، ومن دخل
مداخل السوء اتهم، يا بني إياك أن تزرى بالرجال فيزرى بك، وإياك والدخول فيما لايعنيك
فتذل لذلك، يا بني قل الحق لك أو عليك، يا بني كن لكتاب الله تاليا، وللإسلام ماشيا،
وبالمعروف أمرا، وعن المنكر ناهيا، ولن قطعك واصلا، ولن سكوت عنك مبتدئا، ولن سألَكَ
معطيا، وإياك والنميمة فإنها تزرع الشحناء في قلوب الرجال، وإياك والتعرض لعيوب
الناس فمنزلة المتعرض لعيوب الناس بمنزلة الهدف، يا بني : إذا طلبت الجود فعليك
بمعادنه، فإن للجود معادن، والمعادن أصولا، والأصول فروعاً، والفروع ثمرات، ولا يطيب ثمر
إلا بأصول، ولا أصل ثابت إلا بمعادن طيب : يا بني إن زدت فزد الأخيار، ولا تزد الفجار،
فإنهم صخرة لايتفجر ماؤها، وشجرة لا يخضر ورقها . . . "

(١) أدب الإمامة والاستملاء ، ص ١٩٤

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩٥

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩٦

(٤) الإسراء / ٣٧

(٥) لقمان / ١٩

(٦) محمد أبو زهرة : الإمام الصادق ، ص ٦٧

ما يجب تعليمه وتعلمه

القرآن هو أول العلوم التي يجب أن يتعلمها التلاميذ . ووجه الضرورة في تعليم القرآن عند القابسي وغيره من الفقهاء ترجع إلى أسباب كثيرة، فالقرآن كلام الله، وقد حث الله العباد على تلاوته في غير أية ذكر بعضها القابسي، وأشرنا إليها من قبل . وهو بعد أن يسوق الآيات القرآنية يسوق عددا من الأحاديث النبوية^(١) .

والقرآن مرجع المسلمين في معرفة العبادات والمعاملات، ولا سبيل إلى معرفة الحدود الشرعية الصحيحة للديانة إلا بمعرفة الأصل الأول من أصول الدين وهو القرآن إلى جانب ذلك، فإن الصلاة، وهي ركن هام من أركان الدين، لا تتم إلا بقراءة شيء من القرآن فيها، فمعرفة القرآن ضرورية لأداء الصلاة المفروضة، وأقل جزء من القرآن تصح به الصلاة عند المالكية هو الفاتحة^(٢) .

ويشترط القابسي في تعليم القرآن : حسن الترتيل، وجودة القراءة وحسن الوقت، والأخذ عن مقررٍ حسن . وهو ينصح بقراءة نافع.

على أن المعرفة الصحيحة للقرآن تستلزم العلم بالنحو لإعراب الكلمات إعراباً صحيحاً، والعلم باللغة العربية لفهم معاني القرآن، والعلم بالهجاء والخط لكتابته والنطق به صحيحاً^(٣) .

والإعراب يميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين . وقد ذكر القابسي عن ابن وهب "أرأيت الرجل يتعلم العربية ليقوم بها لسانه ويصلح بها منطقه ؟ قال : نعم فليتعلمها، فإن الرجل يقرأ الآية فيعيب بوجهها فيهلك"^(٤) فالنحو والعربية والخط من معاني التقوية على القرآن، وتعليمها واجب على المعلم كما نقل القابسي عن ابن سحنون "إنه ينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن، ذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن " .

وأكد ابن حجر الهيثمي على ضرورة تعليم القرآن . واستشهد بما أخرج أحمد

(١) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، في (الأمواني) ص ٢٨٤ ، ٢٨٥

(٢) الأمواني : التربية في الإسلام، ص ١٦١

(٣) المرجع السابق ، ص ١٦٤

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٠٥

والنسائي وابن ماجه والحاكم، أنه صلى الله عليه وسلم قال "إن لله أهلين من الناس هم أهل الله وخاصته" وفي رواية أخرى "إن لله أهلين من الناس، قيل: من هم، قال : هم أهل القرآن، هم أهل الله وخاصته" (١) .

وأخرج الحاكم والبيهقي في سننه أنه صلى الله عليه وسلم قال : "تعلموا القرآن وعلموه للناس، وتعلموا الفرائض وعلموها للناس، فإنني امرؤ مقبوض وإن العلم سيقبض وتظهر الفتن حتى يختلف الاثنان في الفريضة ولا يجدان من يقضى بها" (٢) .

وابن عبد البر لا يذكر العلم المقدم في التعليم مباشرة، وإنما يفصل القول أولاً فيما يسمى بتصنيف العلوم، فيقسمها أولاً من حيث (طبيعة المعرفة) فيذكر أن هناك : علماً ضرورياً، وعلماً مكتسباً، والعلم الضروري هو المسلمات العامة التي لا تحتاج إلى دراسة منظمة من أجل تحصيلها والوقوف على أدلتها، أما العلم المكتسب فهو الذي يحتاج إلى برهان ودليل (٣) .

أما من حيث (الموضوع)، فإنه يشير إلى تقسيم آخر ينسبه إلى (أهل الأديان) دون أن يحدد من هم ؟ وإن كان من المرجح أن يكونوا أهل الكتاب، لأنه بعد أن يشير إلى أن العلم عندهم ثلاثة : علم أعلى، وعلم أوسط، وعلم أسفل، (٤) . يقول "واتفق أهل الأديان أن العلم الأعلى هو علم الدين، واتفق أهل الإسلام أن الدين تكون معرفته على ثلاثة أقسام (٥) " . فهو يفرق هنا بين (أهل الأديان) و (أهل الإسلام) .

ثم يفصل بعد ذلك هذه الأقسام الثلاثة التي ينقسم إليها علم الدين الذي هو أعلى العلوم وأولها تعليمًا وتعلماً :

أولها : معرفة خاصة بالإيمان والإسلام، وذلك معرفة التوحيد والإخلاص .

ثانيها : ما جاء به الدين من شرائع .

ثالثها : معرفة السنن واجبيها وأدبها وعلم الأحكام .

(١) تحرير المقال في (عطار) ، ص ٢٨٢

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٨٨

(٣) جامع بيان العلم وفضله، ج ٢ ، ص ٤٦

(٤) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٥) المرجع السابق ، ص ٤٩

ويتضح لنا أنه يهتم في العلم الأعلى عند المسلمين بعلوم القرآن والحديث والعقائد ويركز أكثر على ما يتصل بالحديث من دراسات للرواة وطرق التوصل إلى فقه الحديث، وهذه العلوم عنده، هي علوم للدنيا والآخرة، (١)

ولأن العناية الأساسية لطاش كبرى زاده هي (التصنيف) فقد دار كتابه كله بأجزائه الثلاثة حول هذا الموضوع . وهو يبنى تصنيفه على أساس مراتب الوجود للأشياء، فهي بهذا الاعتبار أربعة : الكفاية - العبارة - الأذهان - الأعيان، وترتيبها هكذا ضروري، فالخط دال على الألفاظ، والألفاظ دالة على مافى الأذهان، وهذا على مافى الأعيان . ويذهب كاتبنا إلى أن العلم المتعلق بالثلاثة الأولى ألى، أما المتعلق بالأعيان فهو : إما عملي، لا يقصد به حصول نفسه بل غيره، أو نظري . يقصد به حصول نفسه فقط، ثم إن كلا منهما إما أن يبحث فيه من حيث إنه مأخوذ من الشرع، وهو العلم الشرعي أو من حيث مقتضى العقل ويسميه (العلم الحكمي)، فهذه هي الأصول السبعة، ولكل منها أنواع ولأنواعها فروع (٢) .

وقد رتب كاتبنا كتابه وفقا لهذه الأقسام السبعة حيث سمي كل قسم (نوحة) وكل نوحة قسمها إلى (شعب)، وتحت كل شعبة علوم، وقد نتج عن هذا التفرع والتشعب ما يزيد على ثلاثمائة علم مما يجعل مستحيلا الإشارة إليها، لكننا نستطيع الاعتماد على التصنيف العمومي دون الدخول في التفاصيل، وهو التصنيف الذي بينه محققا الكتاب (٣)

أولا - النوحة الأولى : في العلوم الخطية، ويلاحظ أنه بدأ بعلوم الكتابة، وهي نفس البداية التي بدأها كل من الفارابي وابن النديم، وربما كان ذلك لأنهم اعتبروا الكتابة آلة لضبط اللغة، وقد استوفى المؤلف كل علوم الكتابة وتعدى المعلومات العادية إلى إيراد معلومات تاريخية.

ثانيا - النوحة الثانية في علوم تتعلق بالألفاظ، وهي علوم اللغة العربية . ويلاحظ

(١) عبد البديع عبد العزيز الفكر التربوي في الأندلس ، ص ١٠٧

(٢) مفتاح السعادة ، ج ١ ص ٧٤

(٣) المرجع السابق المقدمة، ج ١ ، ص ٧٠

أنه قسم العلوم على شعبتين تلك التى تتعلق بالمفردات، وتلك التى تتعلق بالمركبات وجعل من الأولى اللغة والصرف والاستقامة والوضع وجعل من الثانية النحو والمعاني والبيان والبديع والعروض والقوافى وقرض الشعر ومبادئ الشعر والإنشاء ومبادئ الإنشاء وأبوابه والمحاضرة وبوابين الشعر ثم علم التواريخ

ثم جعل الشعبة الثالثة فى فروع العلوم العربية وقد جعل من هذه الفروع، علم الطبقات وقسمها إلى الطوائف أو الجماعات العلمية أو المذهبية المختلفة وجعلها من فروع التاريخ، وكذلك جعل علم المغازى والسير (١)

ثالثا - الدوحة الثالثة : فى علوم باحثة عما فى الأذهان من المعقولات الثابتة وتشمل علم المنطق وهو يونانى، ثم شعبة أخرى فى علوم عربية أدخل فى أولها علم آداب الدرس الذى هو ولاشك أساس علوم التربية، ثم علم الجدل فعلم الخلاف، أى أنه لم يقتصر على المنطق الأرسطى .

رابعا - الدوحة الرابعة : تضم العلم الإلهى وفروعه، ثم الرياضيات وفروعها

خامسا - أما الدوحة الخامسة فهى الفلسفة العملية عند أرسطو، ولكن صاحبنا أضاف شعبة فى فروع الحكمة العملية أدخل فيها العلوم العربية التى ابتكرتها عقول العرب فى هذا الموضوع مثل علم آداب الوزارة وعلم الاحتساب، وعلم قود العساكر والجيوش (٢) .

سادسا - الدوحة السادسة : فى العلوم الشرعية، وقد بنى تصنيفه هنا على أسس نظرية معينة، الأول : النقل، فإن كان بما أتى به الرسول بوساطة الوحي فهو "علم القراءات"، أو بما صدر عن نفسه المؤيدة بالعصمة، "فعلم رواية الحديث" الثانى فهم المنقول، فإن كان كلام الله "فعلم تفسير القرآن" وإن كان من كلام الرسول "فعلم دراية الحديث" . الثالث : التقرير : ومنه الآراء "فعلم أصول الدين" أو الأفعال "فعلم أصول الفقه"، واستخراج الأحكام من أدلتها "فعلم الفقه" (٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ٧١

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٢

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٣

سابعاً - النوحة السابعة : فى علوم الباطن، وهى تلخيص لكتاب إحياء علوم الدين لأبى حامد الغزالى .

ولانجد عناية عند (العلموى) إلا بما أسماه (بالعلم الشرعى) فقط، الذى قسمه إلى أقسام ثلاثة هى التفسير، والحديث، والفقه (١) . وإذا كانت هذه هى فقط العلوم الشرعية، فإن هناك ما يمكن أن يكون من توابعها كعلم النحو والتصريف واللغة والحساب الذى يشير إلى أهميته فى قسمة المواريث ونحو ذلك (٢) .

وصنف العلموى العلم إلى مراتب : فرض عين، وفرض كفاية، وسنة. ووضع تحت الأولى "مالا يتأدى الواجب الذى تعين عليه إلا به" وهى فئات ثلاث، اعتقاد، وفعل، وترك، فهى إذاً (موضوعات) جوهرية فى الدين بعضها يتعلق بالإيمان، وبعضها يتعلق بأفعال لابد من إتيانها وبعضها يتعلق بأشياء لابد من تجنبها (٣) .

ويهمنا هنا الإشارة إلى أنه مما يقع فى هذه الفئة "فرع يجب على الآباء والأمهات ونحوهم كالقيّم والوصى تعليم الصغار ما سيتعين عليهم بعد "البلوغ" (٤)، وهذا يتأتى بتعليمهم الأبناء القرآن والفقه والأداب وما يصلح به معاشهم لقوله تعالى "يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا" ، أى علموهم ما ينجون به من النار .

أما المرتبة الثانية فهى : فرض الكفاية ، وهى قسمان : الأول ، مالا بد للناس منه فى إقامة دينهم من العلوم الشرعية كحفظ القرآن والأحاديث وعلومها ، والأصول والفقه والنحو والتصريف واللغة ، ومعرفة رواة الحديث وأحوالهم ، والإجماع والخلاف . والثانى ما ليس علماً شرعياً ، ويحتاج إليه فى قوام أمر الدنيا كالطب والحساب وما فى معناهما ، وإذا قام بها واحد سقط الفرض عن الباقيين (٥) .

أما تعلم الصنائع « التى هى سبب مصالح الدنيا » كالخياطة والفلاحة فالأظهر كما قال النووى أنها فرض كفاية .

(١) المعيد فى أدب المفيد والمستفيد ، ص ٧٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٧٩ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٨٠ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٨٣ .

(٥) المراجع السابق، ص ٨٤ .

وأما المرتبة الثالثة فهي التبحر والتعمق فى القدر الذى يحصل به فرض الكفاية ،
مثل التعمق فى دقائق الحساب وحقائق الطب .

ثم إنه يرى أن هناك علوماً محرمة أو مكروهة ، فالمحرم مثل تعلم السحر^(١) والقارئ
لا بد أن يصدىء عندما يجد من بين هذه العلوم المحرمة فى رأى العلموى (الفلسفة)
والعلوم المكروهة مثل شعر الغزل . ولكن الشعر الذى ليس فيه ما ينشط إلى الشر ، ولا ما
يثبط عن الخير ، فهو « مباح » .

العلاقة بين المعلم والتلميذ :

والفكرة السائدة فى الكتابات الفقهية التربوية عن علاقة المعلم بالتلميذ ، هى أنه
بمثابة (الوالد) والتالى ، فله سلطته ، لأن عليه واجباته من حيث التنشئة والتكوين
والإعداد ، يقول القابسى : «لأنه هو المأخوذ بأدبهم ، والناظر فى زجرهم عما لا يصلح لهم
، والقائم بإكراههم على مثل منافعهم ، هو يسوسهم فى كل ذلك بما ينفعهم ، ولا يخرجهم
ذلك من حسن رفقهم بهم ، ولا من رحمته إياهم ، فإنما هو لهم عوض من آباءهم»^(٢) .

والمعلم بهذا الاعتبار مطالب بحسن رعايتهم ، وذلك بأن يكون بهم رفيقاً ، فإنه جاء
عن عائشة أن رسول الله قال : اللهم من ولى من أمر أمتى شيئاً فرفق بهم فيه فارفق به .
وقد قال الرسول أيضاً ، إن الله يحب الرفق فى الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده
الرحماء^(٣) .

والدارس لأسلوب تعامل أبى حنيفة – كمعلم – مع تلاميذه يستطيع أن يلمس
مظاهر ثلاثة :^(٤)

أولها : أنه يواسيهم ، ويعينهم على نوائب الدهر ، حتى أنه كان يزوج من يكون فى
حاجة إلى الزواج ، وليست عنده مؤنته ، ويرسل إلى كل تلميذ قدر حاجته ، ولقد قال

(١) المرجع السابق ، ص ٨٥ .

(٢) الرسالة المفصلة . ص ٢١٢ .

(٣) صحيح البخارى .

(٤) محمد أبو زهرة : أبو حنيفة ، ص ٨٨ .

شريك فيه كان يغنى من علمه، وينفق عليه وعلى عياله ، فإذا تعلم قال : لقد وصلت إلى الغنى الأكبر بمعرفة الحلال والحرام.

ثانيها : أنه كان ينظر إلى نفوسهم يتعهدا بالرعاية، فإذا وجد في أحدهم إحساساً بالعلم يمازجه غرور أزال عنه درن الغرور ببعض الاختبارات، يثبت بها أنه مازال في حاجة إلى فضل من المعرفة يأخذها عن غيره .

يروى أن أبا يوسف تلميذه وصاحبه قد أحس من نفسه بأنه قد آن له أن يعقد مجلساً يستقل فيه بالدرس، فقال أبو حنيفة لبعض من عنده : اذهب إلى مجلس يعقوب (أبي يوسف) وقل له : ما تقول في قصار دفع إليه رجل ثوباً ليقصره بدرهمين، ثم طلب ثوبه، فأنكره القصار، ثم عاد، وطلبه، فدفعه له مقصوراً، أله أجره ؟ فإن قال نعم، فقل : أخطأت، وإن قال : لا فقل له أخطأت، قصار الرجل إليه، فسأله، فقال : نعم له أجره، فقال : أخطأت، فنظر ساعة، ثم قال : لا، فقال، أخطأت، فقام من ساعته إلى أبي حنيفة فقال له : ما جاء بك إلا مسألة القصار، قال : أجل، علمنى قال : إن كان قصره بعد ما غصبه فلا أجره له، لأنه إنما قصره لنفسه، وإن كان قبل غصبه، فله أجره، لأنه قصره لصاحبه ١١

ولعل ذلك كان أمراً ضرورياً للمسلك الذى كان يسلكه فى حلقة دروسه فإن رفعه تلاميذه إلى مرتبته يجادلهم، ويتصرفون منه قد يدفع بعضهم إلى الغرور فيحتاج من يكون موشكا أن يدلى نفسه بغرورها إلى من يرشده إلى مواطن نقصه وحاجته إلى التكمّل، وينبئه إلى أنه لم يؤت من العلم إلا قليلاً .

وثالثها : أنه كان يتعهدهم بالنصيحة وخصوصاً لمن كان منهم على أهبة افتراق، أو من كان يتوقع له شائناً من الشأن^(١) .

والقابسى حين يقرر للمعلم هذه السلطة العظيمة التى تساوى فى مقدارها سلطة الوالد، إنما يرمى إلى فائدة الصبيان أنفسهم، من جهة ثقافتهم العقلية ورياضتهم الخلقية لأن المعلم إذا شعر بنقص فى سلطته عجز عن حكم الصبيان وخرجوا على طاعته، وامتنع

(١) المرجع السابق . ص ٨٩

عليه أن يدفعهم إلى الامتثال لأمره، أما إذا باشر السلطة الكاملة التامة فإنه يأمر فيطاع وينصح فيسمع^(١) .

ولأن المعلم بمثابة (الوالد) كان عليه أن يعتنى بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء ربما وقع منه أو نقص لا يكاد يخلو الانسان عنه، وسوء أدب، في بعض الأحيان. ومن المفضل أن يبين له ما صدر عنه من سيئ الفعل « بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف » .

ومن أخطر ما يمكن أن قع فيه المعلم من أخطاء، التفرقة في المعاملة بين الطلاب، حيث إن ذلك يوغر الصدور ويبذر التحاسد والحقد بينهم . لكن إذا استطاع المعلم أن يثبت أن مزيد عنايته بطالب ما إنما يرجع إلى أنه أكثر تحصيلاً وأشد اجتهاداً أو أحسن أدباً، فلا بأس بذلك، « لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات »^(٢) .

ومن حسن معاملته لطلابه أن يستعلم أسماءهم ومواطنهم وأحوالهم، ويذكر من يغيب منهم بالخير مع السؤال عن سبب الغياب .

كذلك عليه أن يراقب أحوال الطلاب من مختلف الجوانب والزوايا، فإذا رأى في واحد ما لا يجب أن يكون، أشار في مجلس تعليمه إلى نوع وعينة السلوك المرفوض دون أن يذكر اسم صاحبه، فإذا استمر الطالب في خطئه، نهاه عن ذلك سرّاً، فإذا لم ينته نهاه عن ذلك جهراً مع غلظة في القول، فإن استمر أمر بطرده حتى يرجع عما يفعل من سوء^(٣) .

وطالب ابن جماعة المعلم بأن ينشد في كل ما يفعل « مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك » . وذلك لأن الله في عون العبد، ما دام العبد في عون أخيه .

ومن أطرف ما ذكره ابن جماعة، نصحه « بتصيد » النابه من الصبيان، لتعليمه، حيث إن العثور على مثل هذه النوعية يعنى إضافة بلا حدود إلى رصيد الأمة البشرية القاصر على خير الدين والدنيا « واعلم أن الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة

(١) الأهماني : التربية في الإسلام ، ص ٢٠٥ .

(٢) المرجع السابق . ص ٢٠١

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠٢

من أعز الناس عليه وأقرب أهله إليه . وهو يستشهد بما كان يفعله أهل السلف حيث كانوا يلقون شبك الاجتهاد لصيد طالب ينتفع الناس به فى حياتهم ومن بعدهم « ولو لم يكن للعالم إلا طالب واحد ينتفع الناس بعلمه وعمله وهديه وإرشاده لكفاه ذلك الطالب عند الله حيث سبق للرسول صلى الله عليه وسلم أن قال « إذا مات العبد انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له » (١) .

ومن مظاهر العدل بين التلاميذ يشير ابن عبد البر إلى العدل بين الفقراء والأغنياء من قبل المعلم، مع ضرورة أن يهتم بتنمية شخصية المتعلمين واستقلالهم الفكرى، فيوجههم نحو النقد الذاتى بمراجعة النفس والنقد الموضوعى تجاه أفكار الآخرين فلا ينقادون وراء كل ما يروى من العلم (٢)

ولأن النظرة الإنسانية مجبولة على التعلق بما تنهى عنه، نصح طاش كبرى زاده المعلم ألا يزجر عما يجب الزجر عنه بالتصريح، وإنما لابد أن يكون ذلك بطريق غير مباشر، حتى لقد قال الرسول نفسه « لو نهى الناس عن فت البعر لفتوه » . وقالوا : ما نهينا عنه إلا وفيه شئ، ولذا قيل : الإنسان حريص على ما منع . والنصح لابد أن يكون مقروناً بالتواضع والصبر والرفقة ولين الجانب (٣) .

وإذا كان المعلم يحاط بالإجلال والتقدير فى التراث الفقهى التربوى، إلا أن ذلك لاينفى وجود « سيئات » انزلق إليها بعض المعلمين، مما استوجب التنبيه إلى ضرورة تجنبها . وعلى سبيل المثال، فقد نهى ابن سحنون أن يطلب المعلم هدايا من الطلاب « لأنه لا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من هدية أو غير ذلك، ويسألهم فى ذلك، فإن أهدوا إليه على ذلك فهو حرام، إلا أن يهدوا إليه من غير مسألة » (٤) .

ومما يعاب على المعلم أن ينصرف عن التعليم، فيشغل نفسه، أو يشغل الصبيان بغير طلب العلم، وقد أفاض القابسى القول فى ذكر هذه الأحوال الشاغلة للمعلم. فلا يجوز

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٣

(٢) عبد البديع عبدالعزيز الفكر التربوى فى الأندلس ، ص ٩٦

(٣) مفتاح السعادة ج ١ ، ص ٢٩

(٤) الرسالة المفصلة ، ص ٣١٨

للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه، سنل سحنون : هل يرسل الصبيان بعضهم في طلب بعض ؟ فقال : لا أرى ذلك إلا أن يأذن له أولياء الصبيان في ذلك، أو يكون الموضع قريباً لا يشغل الصبيان».

وعن سحنون « ولا يجوز لمعلم أن يشتغل عن الصبيان، إلا أن يكونوا في وقت لا يعرضهم فيه، بأس بأن يتحدث، وهو في هذا ينظر إليهم ويتقدمهم»^(١).

وحظيت مسألة (الضرب) باهتمام كثير من الفقهاء، ويكاد يكون هناك إجماع على (جوازه)، لكن بشروط معينة، فمن ذلك اشتراط البعض أن يكون ذلك بإذن الأب فيما ذكر ابن حجر الهيتمي، وإن نقل عن البعض قولهم إن الأذن المخصوص غير ضروري، لأن مجرد تسليم الأب ابنه إلى المعلم ليعلمه ويؤدبه، فهذا يعنى التسليم له بالتصرف معه تصرف الأب، الذي منه (إمكان الضرب) .، لكن شيخ الإسلام التقي السبكي روى أنه كان ينهى مؤدب أولاده عن ضربهم، وإذا ما تقرر ذلك « فالمنقول وهو المذهب المعتمد الذي لا يجوز لشافعي مخالفته أنه لا يجوز للمعلم الضرب إلا بعد إذن أب فجد فوصى فقيم فأمر ونحوهما...»^(٢).

ولكن الضرب لارتكابه خطأ كبيراً، كهرية أو إيذائه لغيره، أو تلفظه بما لا يليق، فلا يجب أن يوقع المعلم عقوبة الضرب إلا بعد أن يتيقن عن حدوث ذلك بالمعينة أو إخبار من يوثق به^(٣)، وذكر القايسي بقول الله عز وجل «والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين»^(٤) فكظم الغيظ والعفو مستحب بالنسبة للكبار، ومن ثم فلا بد أن يستتبع ذلك بالضرورة أن يكون الصغار أولى بذلك، ومن هنا فقد حذر القايسي المعلم من استعمال الضرب أثناء غضبه راوياً بهذه المناسبة أن عمر بن عبد العزيز بعد أن أمر بضرب واحد من الناس رجع عن أمره بعد أن تنبه أن أمره هذا صدر عنه وهو في حالة غضب^(٥).

(١) المرجع السابق ص ٣١٩ .

(٢) تحرير المقال ، في (عطار) ص ٣١٦ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣١٧ .

(٤) آل عمران / ١٣٤ .

(٥) الرسالة المفصلة ، ص ٣١٢ .

هذا ويمكن تلخيص الشروط التي ذكرها القابسي لضبط عملية الضرب فيما يلي^(١).

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .
 - أن يوقع المعلم الضرب « بقدر الاستئصال الواجب في ذلك الجرم » .
 - أن يكون الضرب من واحدة الى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الصبي في الزيادة إلى عشر ضربات .
 - أن يزداد على العشر ضربات إذا كان الصبي « يناهز الاحتلام، سيئ الرعية غليظ الخلق، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه » .
 - أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان «الذين تجرى بينهم الحمية والمنازعة» .
 - إن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر .
 - إن مكان الضرب في الرجلين، فهو آمن وأحمل للألم في سلامة، ولا يتجنب رأس الصبي أو وجهه، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين .
 - أن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة « وينبغي أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً » .
- وهكذا نجد الحرص على مراعاة الضوابط التي تجعل من الضرب طريقاً لمصلحة التلميذ وليس وسيلة للانتقام والتشفي، فضلاً عن الحرص على جعله « حلاً أخيراً » لا يلجأ إليه إلا بعد سلوك مراتب أخرى من لفت النظر والنصح، وأيضاً التدرج سواء بالنسبة لقيمة ونوع الذنب، أو بالنسبة لسن التلميذ .
- وحظيت قضية (أجر المعلم) باهتمام كثير من الفقهاء، وهنا أيضاً نجد أن السبب الرئيسي في ذلك هو أن العلم المقصود عند هؤلاء بالدرجة الأولى هو العلم الديني، وليس هذا فحسب، بل ويجى في المقدمة (القرآن الكريم)، فها هنا يثور النقاش ويحتدم الجدل . إذا كان نشر الدين والدعوة إلى الإسلام وبيان القرآن للناس واجباً على من يعلم ذلك، فهل (يؤجر) المسلم على واجب مفروض عليه^{١٩}، كذلك فإن القوم رأوا أن السلف الأول لم

(١) الأهواني التربية في الإسلام . ص ١٤٨

يكونوا ممن يأخذ أجراً وكان ذلك منطقياً مع رسالة سماوية في أوائل عهدها لا بد أن تقوم الدعوة لها تطوعاً لوجه الله، فأرادوا أن يسيروا على دربهم واقتدوا بسلوكهم.

ثم ان هناك فرقاً بين من « يدعو » و « يعلم » كجهد تطوعى يقوم به بجانب امتهانه عملاً آخر، وبين هذا المتفرغ لعملية التعليم، فإذا جاز للأول ألا يتقاضى أجراً لأن له طريقاً آخر يحصل من خلاله على قوت عيشه، فكيف يجوز هذا بالنسبة للثانى الذى لا وسيلة أخرى لديه لكسب العيش؟

وقد اعتبر القابسى الأجر ضرورياً لأن « الوضع » فى زمنه قد اختلف عما كان عليه فى صدر الإسلام « فلم يبلغنا أن أحداً منهم أقام معلمين يعلمون للناس أولادهم من صغرتهم فى الكتاتيب، ويجعلون لهم على ذلك نصيباً من مال الله جل وعز ولكنهم اعتبروه أمراً يدخل ضمن واجبات « الأبوة » وشأننا من شئون الإنسان الخاصة بنفسه . أما بعد ذلك فقد « بعد أن يمكن أن يوجد من الناس من يتطوع للمسلمين فيعلم لهم أولادهم ويحبس نفسه عليهم ويترك التماس معاشه » ومن هنا « صلح للمسلمين أن يستأجروا من يكفيهم تعليم أولادهم » مما يجيز لهذا المعلم أن يتقاضى أجراً عن عمله التعليمى^(١).

وهناك العديد من الأدلة التى استند إليها الذين أجازوا أخذ أجر، كما أن هناك أدلة أخرى مخالفة استند إليها الذين لم يجيزوا ذلك، ولا نريد أن نثقل على القارئ بتفاصيل ذلك، فهى مبسطة فى مصادرها ويكفيها الإشارة إلى وقوف القابسى إلى جانب التجويز، وكذلك نجد ابن حجر الهيثمى الذى حرص على أن يورد أدلة الفريقين، لينتهى إلى التجويز بعد أن يناقش وجهة النظر الأخرى « فالحق الذى شهدت به القواعد الأصولية والحديث، جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن بعقد صحيح وإن ذلك من الحلال الذى لا شبهة فيه ولا كراهة وإن وقع الخلاف فيه، لأن الخلاف إنما يراعى ويحترم حيث لم يخالف سنة صحيحة صريحة، وهذا الخلاف ليس كذلك لأنه خالف قوله صلى الله عليه وسلم فى الحديث المتفق على صحته « زوجتكما بما معك من القرآن »^(٢) .

(١) الرسالة المفصلة ، ص ٢٩٥ .

(٢) تحرير المقال ، ص ٣٠٢ .

مبادئ للتعليم والتعلم

وطريقة أبي حنيفة في درسه كانت تشبه أن يكون دراسة له لا إلقاء لدروس على تلاميذ، فالمسألة من المسائل تعرض له، فيلقيها على تلاميذه ويتجادل معهم في حكمها، وكل يدلى برأيه، وقد ينتصفون منه في المقاييس كما روى عن الإمام محمد، ويعارضونه في اجتهاده، وقد يتصايحون، حتى يعلو ضجيجهم ويعد أن يقلبوا النظر من كل نواحيه يدلى هو بالرأي الذي تنتج هذه الدراسة، ويكون صفوفها، فيقر الجميع به، ويرضونه . والدراسة على هذا النحو تثقيف للمعلم والمتعلم معاً، وقائدتها للمعلم لا تقل عن فائدتها للتلميذ، وإن استمرار أبي حنيفة على ذلك النحو من الدرس جعله طالباً للعلم إلى أن مات، فكان علمه في نمو متواصل وفكره في تقدم مستمر^(١)

وكان غالبية طلبة العلم المتكسبين يقصدون الفقهاء، لأن الفقهاء هم حملة علوم الشريعة والعبادات، فكان لابد لمن يريد تولى القضاء والخطابة في المساجد من التلمذ لهم، يقول الجاحظ في نص مشهور له « وقد تجد الرجل يطلب الآثار وتأويل القرآن، ويجالس الفقهاء خمسين عاماً، وهو لا يعد فقيهاً، ولا يجعل قاضياً، فما هو إلا أن ينظر في كتب أبي حنيفة وأشياء أبي حنيفة، ويحفظ كتب الشروط في مقدار سنة أو سنتين، حتى تمر ببابه فتظن أنه من بعض العمال، والحرى ألا يمر عليه من الأيام إلا اليسير حتى يصير حاكماً على مصر من الأمصار أو بلد من البلدان»^(٢)

ومن هنا فقد شدد ابن جماعة على وجوب ألا يتصدى معلم للتدريس إذا لم يكن أهلاً لذلك، ولا يتصدى للحديث في علم إلا إذا كان على قدر من العلم به يمكنه من أن يقوم بمواجهة الموقف التعليمي، ويستند ابن جماعة في ذلك إلى قول أبي حنيفة « من طلب الرياسة في غير حينه لم يزل في ذل ما بقي »، بل إنه يرمى المعلم الذي يمارس التعليم ولا يكون أهلاً لذلك بالفسق^(٣) .

(١) محمد أبو زهرة أبو حنيفة ، ص ٨٧

(٢) عن آدم ميتز « الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري » ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٧ ج ١ ، ص ٣٢

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ص ١٩٢

ولأن « التعليم » (أمانة) و (مسئولية) أكد القابسي على أهمية معاقبة المعلم الذى يثبت بالدليل القاطع أنه قد قصر فى مهمة التعليم، ذلك أن المسئولية تتكافأ مع السلطة التى له، وقد خول المعلم سلطة كبيرة على التلميذ باعتباره « أبا » له، فإذا ما ثبت أن الصبى لم يصل إلى الحد المطلوب فى إجادته ومعرفته بالشكل والهجاء والنظر فى المصحف، أو يملأ على الصبى فلا يتهجى، ويرى الحروف فلا يضبطها ولا يستمر فى قراءتها، فإن هذا المعلم يكون قد فرط فى واجبه . ونقل القابسي عن العلماء « أن مثل هذا المعلم يستأهل الأدب لتفريطه فيما وليه وتهاونه بما التزمه » ولهذا لا بد من منعه عن ممارسة التعليم^(١) !!

لكن المعلم إذا اعتذر بنقص فى قدرات التلميذ نفسه، واختبر التلميذ ووجد أن هذا صحيح، فيقتصر الجزاء على نقص أجر المعلم المتفق عليه أو عدم دفعه إذا لم يحط والد التلميذ بما عليه الصبى من نقص فى القدرة على الفهم .

ولعل ابن جماعة بصفة خاصة كان أكثر علماء التربية الفقهاء عناية ببيان المبادئ والأسس التى يجب أن تقوم عليها عمليتا التعليم والتعلم، مثل :

— إذا تعددت الدروس المكلف المعلم بتدريسها وفقاً للنظام السائد قديماً من حيث عدم إلزام المعلم بخطة دراسية معينة، وإنما الأمر متروك له أو لشروط الواقف إذا كان لعلم يعمل فى محل وقفه، فهنا على المعلم أن يرتب هذه الدروس وفقاً « لشرفها » و« أهميتها »، وبالتالي يكون تفسير القرآن أولاً ثم الحديث ثم أصول الدين، ثم أصول الفقه، وما بعد ذلك^(٢).

— من الضروري ألا يذكر المعلم شبهة فى الدين فى درس ويؤخر مناقشتها إلى درس آخر، بل لا بد إما ألا يذكرها حتى يتاح له من الوقت ما يذكرها فيه مع مناقشتها، وإما أن يذكرها معاً، دون أن يتقيد برأى بعينه مذكور فى كتاب ما .

— لا بد من التوازن الدقيق بين تطويل ربما يبعث السأم والملل لدى التلاميذ وبين اختصار شديد قد يخل ببنية موضوع التعليم.

(١) الرسالة المفصلة . ص ٢٢٥

(٢) تذكرة السامع والمتكلم . ص ١٨٨

– من المهم أن يجيء صوت المعلم مناسباً، فلا يرتفع في درجته إلى الحد الذي « يشوش » على آخرين، أو يصدع الرؤوس، ولا ينخفض إلى الدرجة التي تجهد الأذان في سماعه^(١).

– يجب ألا يدع المعلم موضوعات المناقشة والتعليم يتداخل بعضها مع البعض، حيث يحدث أحياناً أن يتطرق تلاميذ إلى موضوعات جانبية . قال الربيع : كان الشافعي إذا ناظره إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول : تفرغ من هذه المسألة ثم نصير إلى ما تريد، يتلطف في دفع ذلك من البداية قبل أن يقلت الأمر منه وتتشعب المناقشات وتتعلق بمعرفة هذا الأمر أو ذاك^(٢).

– لابد من إتاحة الفرصة لمختلف الطلاب كي يطرحوا الآراء والأفكار التي تعين لهم من خلال تساؤلاتهم مع بذل مزيد من العناية لتشجيع هؤلاء الطلاب الذين قد يضطرون الحياء إلى التقصير في التعبير عما يعتل في صدورهم.

وإذا سئل المعلم عما لا يعلم، فلا يجوز له « المكابرة » بمحاولة الإجابة « بأي كيفية»، ولا ضرر أبداً في أن يصرح بأنه لا يملك الإجابة الصحيحة في الحال، ومن هنا فقد اشتهر القول « من قال لا أدري فقد أفتى » في التراث الفقهي.

وكان ابن حنبل لا يلقي الدرس من غير طلب، بل يسأل عن الأحاديث المروية في موضوع فيستحضر الكتب التي دون فيها تلك الأحاديث، فهو أولاً، ما كان يقول حتى يطلب منه، وثانياً، كان إذا قال حديثاً نبوياً لا يقوله إلا من كتاب حرصاً على جودة النقل وإبعاداً لمظنة الخطأ ما أمكن كما بينا، وفي الأحوال النادرة جداً كان يقول الحديث من غير رجوع إلى كتاب حتى أنهم أحصوا المرات التي قال فيها الحديث من غير كتاب في مدى تحديثه، فكانت عدتها لا تتجاوز مائة حديث في حياة مديدة في الرواية والنقل مكث فيها يفتي ويحدث ما يقارب الأربعين عاماً^(٣).

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٩ .

(٢) المرجع السابق . ص ١٩٠ .

(٣) محمد أبو زهرة : ابن حنبل ، ص ٤١ .

وقد جاء فى تاريخ الذهبى عن المروذى صاحب أحمد فى وصف مجالسه « لم يكن الفقير فى مجلس أعز منه فى مجلس أبى عبد الله، كان مائلاً إليهم مقصراً عن أهل الدنيا، وكان فيه حلم، ولم يكن بالعجول، بل كان كثير التواضع، تعلوه السكينة والوقار، إذا جلس مجلسه بعد العصر، لا يتكلم حتى يسأل» .

ومن هذا النص، نرى كيف كان لا يقول إلا إذا سئل حتى يكون البيان وقت الطلب . ويظهر أنه لما كتب مسنده كان يمليه على أولاده وخاصة تلاميذه من غير طلب، بخلاف ما كان من الشأن لغيره فإنه ما كان يذكر حديثاً حتى يسأل عنه .

— ينبغى مراعاة مصلحة الجماعة فى تقديم وقت الحضور وتأخيرها إذا لم يكن ذلك ضاراً بالمعلم أو محملاً له مزيد مشقة^(١) .

— على المعلم أن يرفع درجة دافعية المتعلم إلى طلب العلم وذلك بتوعيته بما جاء فى أصول الإسلام من تشريف وتكريم العلم وأهله، وما ينتظر طلابه من حسن الجزاء فى الآخرة وحسن التقدير والاحترام فى الحياة الدنيا^(٢) .

ويحبذ الزرنوجى أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم نفسه « فينبغى للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل »، ويقول « وكفى بلذة العلم والفقه والفهم داعياً وباعثاً للعاقل على تحصيل العلم»^(٣) .

— مراعاة « استعداد » المتعلم قاعدة أساسية فى التعلم والتعليم، لذلك يلح ابن جماعة على « سهولة الإلقاء فى تعليمه .. وينبه إلى حسن التلطف فى تفهيمه » وهو إذ يطلب من المعلم ألا يدخر علماً عن التلميذ يغريه ذلك دائماً بأن يكون التلميذ « أهلاً له» أى قابلاً ومستعداً لتلقى هذا الذى يعلمه المعلم، ويرتبط بهذا بالضرورة أن « لا يلقي إليه ما لم يتأهل له» حيث إن مثل هذا ربما يشعره بالإحباط^(٤) .

(١) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٩٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩٥ .

(٣) سيد عثمان : التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى ، ص ٥٤ .

(٤) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٩٦ .

ولأن الطلاب ليسوا على درجة واحدة من الاستعداد للفهم والتعلم كان على المعلم أن يعيد ما شرح تكراراً وتبسيطاً « ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره »^(١)

وقد كان لخبرة الإمام الشافعى بنفوس الناس، لا يعطى سامعيه من العلم إلا بمقدار ما يألون، ويجتهد فى ألا يعرفهم من نفسه إلا بما يطيقون . جاء فى معجم ياقوت: إنه كان يتناشد مع بعض معاصريه شعر هذيل، فأتى عليه الشافعى حفظاً، وقال لمن كان يتناشد معه . لا تعلم بهذا أحداً من أهل الحديث، فإنهم لا يحتملون ذلك، وهكذا تجد الشافعى لا يجئ الناس إلا بمقدار ما يطيقون، ولا يحب أن يعلم عنه أصحابه إلا ما يستسيغون، وإن كان ما يخفيه عنهم هو علم مطلوب، وأمر يعرفه الشرع ولا ينكره^(٢).

– ويبلغ ابن جماعة درجة عالية من الوعى التربوى فى تفصيله لسبل ودواعى التعليم المبسط، وتقريب المعانى والدلالات إلى الطلاب « ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل » والإشارة المتكررة « للدلائل » تؤكد أن الرجل كان يهتم كثيراً بـ (الفهم)، وأن المسألة ليست مجرد حفظ واستظهار « ويأخذ الأدلة والمأخذ لمحتملها، ويبين له معانى حكمها وعللها وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل »^(٣).

والمعلم فى كل هذا لابد أن يسوق ما يقول « بعبارة حسنة الأداء »، واللافت للنظر إقرار ابن جماعة لأهمية النظرة (التحليلية) التى لا تقف بالمعلم عن حد عرض وجهة نظر بعينها، وإنما تمتد لتشمل المقارنة وبيان أوجه التشابه والخلاف، والأسانيد التى يقوم عليها هذا وذاك « ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها وما يفارقها ويقاربه، ويبين مأخذ الحكمين والفرق بين المسألتين ».

– والتقويم خطوة جوهرية، إذ يحتاج المعلم إلى التأكد من مدى فهم واستيعاب الطلاب لما قال، بحيث يشكر ويثنى على من يظهر له فهمه، ولا يسخر ممن لا يكون قد

(١) المرجع السابق ، ص ١٩٧

(٢) محمد أبو زهرة . الشافعى ، حياته وعصره – آراؤه وفقهه ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨ ، ص ٢٨

(٣) تذكرة السامع والمتكلم ، ص ١٩٧

استوعب ما قيل جيداً « فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهم تطف في إعادته له »

والتقويم هنا لا يكون بطرح ذلك السؤال الساذج على التلميذ هل فهمت ؟ إذ أن البعض غالباً ما يكذب فيجيب بالإيجاب إما حياء، أو لأسباب أخرى، ومن هنا تكون مهارة المعلم في طرح مسائل يمكن أن تكشف له من الذي فهم حقيقة القضايا المطروحة^(١)

وإذا كان واجبا على المعلم أن يفتح صدره لتساؤلات الطلاب، فإن هؤلاء أيضاً لابد لهم من طرح الاستحياء في العلم، فإذا عرض لعقولهم غموض في مسألة، وثارت بأنفسهم علامات الاستفهام إزاء قضية، فلا يترددون في مصارحة المعلم بذلك، حتى لقد قال عمر بن الخطاب : من رق وجهه رق علمه، يريد أن الذي يغلبه الحياء في طلب العلم سوف يجد نفسه قليلة العلم بالضرورة^(٢) .

واهتم بعض علماء الفقه بإرساء قواعد المناظرة والجدل لا لمجرد الانتصار والكسب وإنما كسبيل هام من سبل التعلم والتعليم، وهذا ما يتضح لنا من مناقشة ابن حزم في كتابه المشهور (التقريب لحد المنطق) لقواعد الجدل وأداب المناظرة، فبين لنا الفارق الكبير بين الجدل والسفسطة وأظهرنا على ضرورة التمييز بين الجدل الممدوح، و(الجدل المذموم)^(٣). والجدل الممدوح في رأى ابن حزم إنما هو ذلك الذي أوصانا به الله في قوله تعالى (ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن، إلا الذين ظلموا منهم) فأمر عز وجل بضرورة المناظرة مع الترفق والإنصاف في الجدل، وترك التعسف والبذاءة والاستطالة، اللهم إلا إذا كان المتناظر هو البادئ بشئ من ذلك، وأما الجدل المذموم فهو الذي عبر عنه ابن حزم في موضع آخر بقوله « المذموم وجهان . أحدهما من جادل بغير علم، والثاني من جادل ناصراً للباطل بشغب وتمويه بعد ظهور الحق، هؤلاء المذمومون هم الذين قال الله تعالى فيهم : « ألم تر إلى الذين يجادلون في آيات الله أنى يصرفون » وقوله تعالى « ومن الناس من يجادل في الله بغير علم، ويتبع كل شيطان مريد » وقوله تعالى: « ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير » بيّن

(١) المرجع السابق ص ١٩٨

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٣٢

(٣) ذكرى إبراهيم ابن حرم الأندلسي ، القاهرة دار المصرية للتأليف والترجمة سلسلة أعلام

العرب، (٦٥) ١٩٦٦ ص ١٢٣

تعالى كما ترى أن الجدال المحرم هو الجدال الذي يجادل به لينصر الباطل، ويبطل الحق بغير علم^(١) .

ومن هنا فإن الشرط الأساسي لقيام المناظرة، أن يكون المتناظران طالبى حقيقة، لا مجرد متصارعين يريد كل واحد منهما أن يكون هو الغالب لا المغلوب^(٢) .

كذلك يحذر ابن حزم المتجادلين من التقول على خصومهم أو التباهى بأرائهم، أو تسفيه حجج الآخرين بغير وجه حق^(٣) ، وينبها أيضا إلى ضرورة طلب الحق لنفسه فقط لا لكسب مديح الناس أو التفاخر بأية موهبة عقلية^(٤) .

وإذا كان لا بد ألا يستحى من التساؤل، فإن مما يرتبط بهذا أيضا ألا يستحى من طلب مزيد من البيان والإيضاح والتكرار إذا لم يفهم الإجابة فى طرحها الأول .

والزرنوجى يولى مسألة (الاختيار) أهمية ملحوظة، فالمتعلم فى رأيه حر لأن حركته فى التعلم ناتجة من انبعاث داخلى، وهو فى الوقت ذاته مسئول أن يتعلم، إذ ليس لصحيح البدن والعقل عذر فى ترك التعلم والتفقه^(٥) .

ومن حرية المتعلم ومسئوليته اختياره، أى أن اختياره هو اختيار مسئولية واختيار حرية، ولانلتفت مع سيد عثمان إلى ما يراه الزرنوجى فى اختيار المتعلم^(٦) :

* اختيار العلم، فعلى المتعلم أن يختار من كل أحسنه، مما يحتاج إليه فى أمر دينه، ثم ما يحتاج إليه فى المال .

* اختيار الأستاذ، ومن حق المتعلم أن يختار من يعلمه، فيختار "الأعلم والأورع والأسن"

* المشاورة : ولاتعارض بين الاختيار والمشاورة لأن المشاورة من الحرية ومن الاستزادة بوجهات النظر المتباينة وبالمعلومات المتنوعة التى تساعد فى الاختيار .

(١) ابن حزم : الإحكام فى أصول الأحكام، طبعة القاهرة ، ج ١ ، ص ٢١ - ٢٤

(٢) ابن حزم : التقريب لحد المنطق والمدخل إليه، بيروت، دار الحياة، ص ١٨٦

(٣) زكريا إبراهيم ، ص ١٤٣

(٤) المرجع السابق ، ص ١٤٤

(٥) سيد عثمان ، ص ٥٨

(٦) المرجع السابق ، ص ٥٩

* الثبات بعد الاختيار، فبعد الاختيار وما يتطلبه من مشاورة ومداولة وتأمل، فإن على المتعلم أن يثبت عند اختياره سواء فيما يتصل باختيار الأستاذ أو الفن أو الكتاب أو البلد .

* ومن مسئولية المتعلم أن يحسن اختيار شريك التعلم، اذ عليه أن يختار "المجد والورع وصاحب الطبع المستقيم، ويفر من الكسلان والمعطل والمكثار، والمفسد، والفتان" (١) .

وفي التدرج بالمتعلمين مساعدة لحسن فهمهم وتعلمهم، فابن سحنون مثلاً يؤكد على ضرورة الأخذ بمبدأ التدرج في تعليم القرآن فيقول "ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها" (٢) .

هذا ويرتبط موضوع التدرج عند ابن سحنون بمراعاة مسألة الترويح عن النفس عند المتعلمين بالفسح وإدخال أوقات الراحة عليهم لأن سلامة العلاقة بين المعلم والمتعلم، بل واستمرار العملية التعليمية نفسها يقتضى هذا، ولكن أيضاً لا يصح في نظر ابن سحنون أن تسير مسألة أوقات الراحة والترويح هذه بلا نظام أو تحديد لمواعيد الراحة، ولهذا نجد الرجل يبدأ بتحديد المناسبات التي يحق للمعلم أن يمنح فيها فقط الفسحة وأوقات الراحة والتغيب فيها عن العلم، فيقول فيما يرويه عن أبيه "إنما الإذن في الختم أى عند إتمام حفظ القرآن كله، وفي الأعياد، ويأذن لهم في يوم الجمعة" (٣) .

أما ابن عبد البر، فيكشف لنا في وضوح شديد عن حكمة التدرج وأثاره، وانعكاساته النفسية والتعليمية المختلفة . وبداية يقرر لنا قاعدة دراسية منطقية كبرى ويذكرها بنصها عن ابن عباس، وهي قوله : «إن العلم أكثر من أن يحاط به ومعنى هذا أن العلم كله لن يحيط به أحد من البشر، ومن هذا المنطلق لابد من التدرج والتخفيف والتيسير الخالي من التشدد والتعنت بالقلاميذ، وفي هذا لا ينسى ابن عبد البر أن يذكرنا بحديث

(١) المرجع السابق ، ص ٦٠

(٢) آداب المعلمين ، في (الأهواني) ، ص ٢٥٩

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٥٦

رسول الله صلى الله عليه وسلم الذى يقول فيه "علموا ولا تعنتوا، فإن المعلم خير من المعنت" (١)

ومراعاة الدقة من جانب المعلم فيما يعلمه أو يعلمه لتلاميذه، من الواجبات الهامة التى يجب على المعلم الالتزام بها، وفى ذلك قال ابن عبد البر - "من بركة العلم وأدابه الإنصاف فيه، ومن لم ينصف لم يفهم ولم يتفهم" (٢) "ومن عناصر الدقة والإنصاف فى العلم والتعليم أن يقبل المعلم الحق من الآخرين أياً كانوا اذا اتضح الحق أمامه وبان . وفى هذا الشأن يورد لنا ابن عبد البر أمثلة حية من حياة الصحابة والتابعين، فيذكر مثلاً فى ذلك قصة عمر بن الخطاب مع المرأة التى أشارت عليه بخطأ رأيه فى تقليل مهر النساء وهو يخطب فوق منبره (٣)

ولأبى حنيفة نص هام يجمع فيه الكثير من الجوانب التى يصح أن تشمل القضية الحالية الخاصة بمبادئ التعلم والتعليم، وتلك التى سبقتها عما ينبغى أن تكون عليه العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم، وهذا النص هو وصيته التى ودع بها تلميذه يوسف بن خالد السمى، أوردها أبو زهرة حيث جاء فيها (٤) :

"اعلم أنك متى أسأت عشرة الناس صاروا لك أعداء، ولو كانوا لك أمهات وأباء، وأنت متى أحسنت عشرة قوم ليسوا لك بأقرباء صاروا لك أمهات وأباء، كأنى وقد دخلت (البصرة) وأقبلت على المخالفة بها، ورفعت نفسك عليهم، وتناولت بعلمك لديهم، وانقبضت عن معاشرتهم ومخالطتهم، وهجرتهم وهجروك، وشتمتهم وشتموك، وضللتهم وضللوك ويدعوك، واتصل ذلك الشين بنا، وبك، واحتجت إلى الهرب والانتقال عنهم، وليس هذا برأى. إنه ليس بعاقل من لم يدار من ليس من مداراته بد، حتى يجعل الله له مخرجاً إذا دخلت البصرة استقبلك الناس وزاروك وعرفوا حقك . . فأنزل كل رجل بمنزلته، وأكرم أهل الشرف، وعظم أهل العلم ووقر الشيوخ ولاطف الأحداث، وتقرب من العامة ودار

(١) جامع بيان العلم وفضله ، ج ١ ، ص ١٥٥

(٢) المرجع السابق ، ج ١ ، ص ١٥٩

(٣) المرجع السابق ج ١ نفس الصفحة

(٤) محمد أبو زهرة أبو حنيفة ص ص ٢٠٦ - ٢٠٧

الفجار، واصحب الأخيار، ولا تنهاون بسلطان، ولا تحقرن أحدا، ولا تقصرن في مروءتك، ولا تخرجن شرك إلى أحد، ولا تثق بصحبة أحد، حتى تمتحنه، ولا تخادن خسيسا، ولا وضيعا، ولا تألفن ماينكر عليك في ظاهره وإياك والانبساط إلى السفهاء . . . عليك بالمداراة والصبر والاحتمال وحسن الخلق وسعة الصدر، واستجد ثياب كسوتك، واستفره دابتك وأكثر استعمال الطيب . . . وابذل طعامك، فإنه ماساد بخيل قط، وتكن لك بطانة تعرقك أخبار الناس، فمتى عرفت بفساد بادرت إلى صلاح ومتى عرفت بصلاح ازددت فيه رغبة وعناية، واعمل في زيارة من يزورك ومن لايزورك، والإحسان إلى من يحسن إليك أو يسيء، وخذ العفو وأمر بالمعروف، وتغافل عما لايعنيك، واترك كل ما يؤذيك، وبادر في إقامة الحقوق، ومن مرض من إخوانك فعده بنفسك وتعاهده برسلك ومن غاب منهم افتقدت أحواله ومن قعد منهم عنك، فلا تقعد أنت عنه . . . وأظهر توددا للناس ما استطعت، وأفش السلام ولو على قوم لنام . . . ومتى جمع بينك وبين غيرك مجلس أو ضحك وإياهم مسجد، وجرت المسائل، وخاضوا فيها بخلاف ما عندك، لم تبد لهم خلافا، فإن سئلت عنها أخبرت بما يعرف القوم، ثم تقول: فيها قول آخر، وهو كذا وكذا، والحجة له كذا، فإن سمعوه منك عرفوا مقدار ذلك، ومقدارك، فإن قالوا هذا قول من ؟ قل: بعض الفقهاء، إذا استمروا على ذلك وألفوه، عرفوا مقدارك وعظموا محلك، وأعط كل من يختلف إليك نوعا من العلم ينظرون فيه، ويأخذ كل واحد منهم بحفظ شيء منه، وخذهم بجلى العلم دون دقيقه. وأنسهم ومازحهم أحيانا، وحادثهم، فإن المودة تستديم مواظبة العلم، وأطعمهم أحيانا، واقض حوائجهم واعرف مقدارهم، وتغافل عن زلاتهم، وارفق بهم، وسامحهم، ولا تبد لأحد منهم ضيق صدر أو ضجر، وكن كواحد منهم واستعن على نفسك بالصيانة لها، والمراقبة لأحوالها . . . ولا تكلف الناس مالا يطيقونه، وارض لهم ما رضوا لأنفسهم، وقدم إليهم حسن النية، واستعمل الصدق، واطرح الكبر جانبا، وإياك والغدر، وإن غدروا بك، وأد الأمانة وإن خانوك، وتمسك بالوفاء، واعتصم بالنفوس وعاشر أهل الأديان وأحسن معاشرتهم .

الفصل الثالث

الاتجاه الكلامي

وهو نسبة إلى "علم الكلام" الذي نجد أن أمر علاقته بالتربية تختلف إلى حد كبير عنها بالنسبة للاتجاه الفقهي، بل واتجاهات تالية سوف نعرض لها في فصول تالية، فإذا صح أن نقول أن أهل الفقه كانوا رجالا "عمليين" بمعنى الاشتغال بمواجهة المشكلات والقضايا المتصلة بحياة المسلمين اليومية، فإننا نستطيع أن نقول أن أهل الكلام كانوا رجالا "نظريين" بمعنى الاشتغال بمسائل فكرية ربما لا يشعر بها عامة الناس .

ولذلك رأينا رجالا من أهل الفقه يعملون بالتعليم بكثرة، بينما لانجد ذلك تماما بالنسبة لأهل الكلام .

فإذا أخذنا التربية بمعناها الفني الذي يحصرها في نطاق عملية (التدريس)، فلن نجد لأهل الكلام إلا وجودا باهتا إلى أدنى درجة ممكنة، بينما نجد وجودا ظاهرا فعلا لأهل الفقه . لكننا لو أخذنا التربية من وجهها الفلسفي وخاصة في بابها المسمى "فلسفة التربية" ، فسوف نجد العكس، أي وجودا طيبا لأهل الكلام ووجودا ضعيفا لأهل الفقه .

وفي فلسفة التربية على وجه العموم عناية بمناقشة المفاهيم والتصورات الفلسفية المتعلقة بطبيعة الإنسان والمعرفة والقيم وما يتصل بكل قضية من هذه القضايا من موضوعات تتفرع عنها، بحيث قد يتصور غير الخبير بالعلوم والدراسات التربوية أن الحديث الذي يقرؤه في هذه الأبواب إنما هو "فلسفة" ، وهو ما يمكن أن يرد به باحث فلسفة التربية بأنه "شرف لاندعيه، وتهمة لاننكرها" ، فلسفة التربية هي أصلا باب من أبواب الفلسفة، كما أنها باب من أبواب التربية، مما جعل طبيعيا أن تكون هناك منطقة مشتركة بين المجالين .

ولقد أحببنا أن نلفت النظر إلى ذلك حتى يكون القارئ على وعى صحيح باختلاف الموضوعات عندما يكون الموضوع متعلقا بأهل الفقه، عنه عندما يكون متعلقا بأهل الكلام، فبالنسبة لأهل الفقه الذين تمرسوا بالتعليم "تدريسا" استقطب الحديث لديهم مسائل تتعلق بالدرجة الأولى بالعلاقة بين المعلم والمتعلم أو بين المعلم والتلميذ، وما يجب أن يكون عليه كل

منهما بالنسبة لتكوينه وواجباته الوظيفية، بينما لانجد مثل هذه المسائل "الفنية" لدى أهل الكلام، وإنما معظم ما نجده فى كتاباتهم يتصل - كما أشرنا - بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوى كما سيتبين فى حينه .

المفهوم والمعنى :

الكلام فى اللغة هو القول أو اللفظ الدال على معنى يحسن السكوت عليه . وواحد الكلام كلمة هى اللفظ الذى يتألف من أصوات منطوقة على هيئة حروف وتشير إلى دلالة ومعنى (١) .

وقد وردت كلمة الكلام فى القرآن وفسرت بمعانى مختلفة . من ذلك قوله عز وجل "إنى نذرت للرحمن صوما فلن أكلم اليوم إنسيا" (٢) والكلام المقصود هنا هو المشافهة وقد يطلق لفظ الكلام ويقصد به القرآن الكريم، ثم قوله تعالى : "وإن أحد من المشركين استجارك فأجره حتى يسمع كلام الله" (٣) .

ولفظ الكلام الوارد فى مثل هذه الآيات لا يحتمل معنى زائدا على صورة الكلام المتلفظ بها، فلم يكن يتضمن إذن أى إشارة إلى المناقشة والجدل الدائر حول مسائل الاعتقاد، وهو المعنى الاصطلاحي الذى اتخذته الكلام فيما بعد (٤) .

ولأبى نصر الفارابى المتوفى سنة ٣٣٩ هـ - ٩٥٠ م ، قول فى تعريف الكلام وفرق ما بينه وبين الفقه، تفرد به، وهو من أقدم ما وصل إلينا من تعاريف هذا العلم، قال فى الكلام: "صناعة الكلام : وصناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحددة التى صرح بها واضع الملة، وتزييف كل ما خالفها بالأقاويل . وهذا ينقسم إلى جزأين أيضا : جزء فى الآراء وجزء فى الأفعال . وهى غير الفقه، لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التى صرح بها واضع الملة مسلمة ويجعلها أصولا، فاستنبط منها الأشياء اللازمة عنها .

(١) محمد على أبوريان : تاريخ الفكر الفلسفى فى الإسلام ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٠ ، ص ٢٤١

(٢) مريم / ٢٦

(٣) التوبة / ٦

(٤) أبوريان ، تاريخ الفكر الفلسفى ، ص ٢٤١

والمتكلم ينصر الأشياء التى يستعملها الفقيه أصولاً من غير أن يستنبط عنها أشياء أخرى، فإذا اتفق أن يكون لإنسان ما قدرة على الأمرين جميعاً، فهو فقيه متكلم، نصرته لها بما هو متكلم، واستنباط عنها بما هو فقيه» (١)

وقد أشار سعد الدين التفتازانى إلى معنى قريب من هذا فى قوله (٢) : "أعلم أن الأحكام الشرعية، منها ما يتعلق بكيفية العمل، وتسمى قرعية وعملية، ومنها ما يتعلق بالاعتقاد، وتسمى أصلية واعتقادية والعلم المتعلق بالأولى يسمى علم الشرائع والأحكام . . وبالثانية علم التوحيد والصفات" . والعلم الأول هو علم الفقه والثانى : علم الكلام.

ومعنى هذا أن الإسلام جاء بجملة من الأحكام الشرعية، بعضها يتعلق بالاعتقادات، وبعضها يتعلق بالعمليات من العبادات والمعاملات، واعتبرت الأحكام الشرعية الاعتقادية كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره - أصولاً، والأحكام الشرعية العملية على اختلافها كالصلاة والصوم والزكاة والحج والجهاد والبيع والزروع فروعاً، والعلم الباحث فى الأحكام الاعتقادية هو علم الكلام، والعلم الباحث فى الأحكام العملية على اختلافها هو علم الفقه (٣) .

ولعل هذه التفرقة تفسر ما بيّناه فى صدر هذا الفصل من بروز عناية علماء الفقه بالتربية فى جانبها (العلى) ، أما جهد علماء الكلام فهو فى (التنظير) للتربية الإسلامية، فهو إذ يقوم على الإيمان بالله وعلى التوحيد والإيمان بالغيب ونظرة خاصة إلى الإنسان، إنما يسهم فى رسم (النموذج) و (المثال) و (النظرية) التى تقوم عليها التربية فى الإطار الإسلامى.

ولن نقف أمام كثرة واضحة فى تعريفات علم الكلام، وإنما، يكفينا الإشارة إلى أن المتكلمين متفقون على أن علم الكلام يعتمد على النظر العقلى فى أمر العقائد الدينية، ثم هم يختلفون فى أن الكلام يثبت العقائد الدينية بالبراهين العقلية كما يدافع عنها، أو هو إنما يدفع الشبه عن العقائد الإيمانية الثابتة بالكتاب والسنة . وهذا الخلاف يرجع إلى

(١) الفارابى : إحصاء العلوم : القاهرة ، مطبعة السعادة، ١٩٢١ ، ص ٧١

(٢) سعد الدين التفتازانى : شرح العقائد الشافية ، القاهرة، ١٩٣٩ ، ص ٩

(٣) أبو الوفا الغنيمى التفتازانى . علم الكلام وبعض مشكلاته ، القاهرة ، مكتبة القاهرة الحديثة ، ١٩٦٦ .

الخلافاً في أن العقائد الإيمانية ثابتة بالشرع، وإنما يفهمها العقل عن الشرع ويلتمس بعد ذلك البراهين النظرية، أو هي ثابتة بالعقل على معنى أن النصوص الدينية قررت العقائد الدينية بأدلتها العقلية^(١).

وقد ذكرت أقوال كثيرة في سبب تسمية هذا العلم الكلام، يقول عضد الدين الإيجي المتوفى سنة ٧٥٦ هـ : أنه إنما سمي الكلام إما لأنه بإزاء المنطق للفلاسفة، وإما لأن أبوابه عنونت أولاً الكلام في كذا، أو لأن مسألة الكلام أشهر أجزائه حتى كثر فيه التشاجر والسفك فغلب عليه، أو لأنه يورث قدرة على الكلام في الشرعيات مع الخصم^(٢).

وعبارة الإيجي تفيد أن المتكلمين أرادوا مقابلة علم الكلام بالمنطق، فكما أن الأخير يمكن الفيلسوف من الاستدلال فكذلك علم الكلام يورث من يمارسه قدرة على الكلام، ولذا خصه المتكلمون بهذا الاسم، ويذكر لفظ "كلم" كثيراً بمعنى حاول أو ناظر .

ولكن : هل تبنى المتكلمون الأوائل هذه التسمية وجعلوها علماً على علمهم ؟ إن المعتزلة وشيخهم وأصل بن عطاء المتوفى سنة ١٣١ هـ هم أول من تحدث في علم الكلام، والمطلع على أسماء كتبه أو أقواله لا يجد أنه استخدم هذا اللفظ كاسم لعلم متميز .

أما القول في تعليل التسمية أن أبواب هذا العلم تبدأ معنونة بالكلام في . . . ، فليس علم الكلام وحده دون سائر العلوم هو الذي اختص بهذا النحو من التبويب ويبدو أن أصبح الأقوال في ذلك هو الرأي الثالث فمسألة "كلام الله" أو خلق القرآن هي أشهر المسائل التي ثار حولها الخلاف بين المتكلمين زمن المأمون^(٣).

والذي يؤكد هذا أننا لانجد كذلك في كتب الشافعي (المتوفى سنة ٢٠٤ هـ) استعمال "الكلام" بالمعنى الاصطلاحي، ولقب "المتكلمين"، فهما لم يستعملوا قبل كتب الجاحظ المتوفى سنة ٢٥٥ هـ، وقد عاش في معمران معركة خلق القرآن، فلهذا نرى أن استعمال هذين الاصطلاحين إنما يرجع إلى النصف الأول من القرن الثالث للهجرة^(٤).

(١) مصطفى عبد الرزاق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٦٤

(٢) الإيجي : المواقف ، طبعة إستانبول، ٢٨٦ (هـ) ص ١٦

(٣) أحمد محمود صبحي : في علم الكلام، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، ج ١، ١٩٨٢، ص ٥

(٤) عبد الرحمن بدوي : مذاهب الإسلاميين، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧١، ج ١، ص ٣٢

النشأة والتطور

يلفت (المقرئى) النظر إلى أن "من أمعن النظر فى دواوين الحديث الشريف النبوى، ووقف على الآثار السلفية، علم أنه لم يرد قط - من طريق صحيح ولا سقيم - عن أحد من الصحابة رضى الله عنهم، على اختلاف طبقاتهم، وكثرة عددهم، أنه سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم عن معنى شىء مما وصف الرب - سبحانه - به نفسه الكريمة فى القرآن الكريم، على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم، بل كلهم فهموا معنى ذلك، وسكتوا عن الكلام فى الصفات، نعم، ولا فرق أحد منهم بين كونها صفة ذات أو صفة فعل، وإنما أثبتوا له تعالى صفات أزلية، من العلم والقدرة والحياة والإرادة والسمع والبصر والكلام والجلال والإكرام والجود والإنعام والعز والعظمة، وساقوا الكلام سوقاً واحداً، وهكذا أثبتوا رضى الله عنهم - ما أطلقه الله - سبحانه - على نفسه الكريمة من الوجه واليد ونحو ذلك، فى مماثلة المخلوقين، فاثبتوا - رضى الله عنهم - بلا تشبيه، ونزهوا من غير تعطيل، ولم يتعرض - مع ذلك - أحد منهم إلى شىء من هذا، ورأوا بأجمعهم إجراء الصفات، كما وردت، ولم يكن عند أحد منهم ما يستدل به على وحدانية الله تعالى وعلى إثبات نبوة محمد صلى الله عليه وسلم سوى كتاب الله تعالى، ولا عرف أحد منهم الطرق الكلامية ولا مسائل الفلسفة" (١).

وقد تعاون على نشوء الاتجاه الكلامى وارتقائه أسباب كثيرة : بعضها داخلى، وبعضها خارجى، ونعنى بالأسباب الداخلية أسباباً صدرت من طبيعة الإسلام نفسه والمسلمين أنفسهم، وبالأسباب الخارجية أسباباً أتت من الثقافات الأجنبية والديانات المختلفة غير الإسلام . فمن ذلك .

- التغير والتبدل لحال الجماعة الإسلامية بعد وفاة الرسول عنه على حالها فى عهده عليه السلام، وهذا التغير يجب أن نتلمس علله فى الخلاف والتصددع الذى طرأ على الجماعة الإسلامية أولاً وبالذات، لأن التفكير الذى نحدد عوامله، معناه محاولة جذب نصوص العقيدة إلى رأى وأراء معينة، حددتها بواحد أخرى - غير العقيدة ذاتها - من سياسية واجتماعية، وغيرها وسيطرت على طائفة أو طوائف من المسلمين (٢) .

(١) المقرئى. الخطط والآثار ، القاهرة، مطبعة بولاق، ج ٢، ص ٢٥٦

(٢) محمد البهى. الجانب الإلهى من التفكير الإسلامى، القاهرة، دار الكاتب العربى، ١٩٦٧، ص ٤٢

والخلاف الذى طرأ على الجماعة الإسلامية بعد وحدتها هو أحد هذه البواعث الأخرى، وهو أهمها كذلك، إذ كل خلاف داخل جماعة، مصيره أن يجر المختلفين حتما إلى محاولة كل فريق تصويب رأيه . وقد كان يجوز أن تتلبس كل فرق المسلمين بتصويب رأيها فى غير العقيدة وفى غير مصدرها، وهو القرآن والحديث، لو لم تكن لهم جميعا حاجة إلى الإسلام، ولو لم يكن عندهم حرص على الانتساب إليه وعلى إظهار التقرب منه . وهم -كافة - كانوا فى حاجة إلى الإسلام وإلى احتضانه ، سواء فى تمكين سلطانهم أو فى جاههم أو فى قيمهم على العموم^(١) .

- القرآن الكريم نفسه، فقد تصدى المسلمون لفهم كتابهم المنزل، فهما له فى ذاته، فى قضية وجوده، قديما أو محدثا، وفى ما يضمنه من آيات : أتنفتح للفهم بأحكامها أم تنغلق عليهم بمتشابهها، وفى ما تضمنه الآيات من جوانب وأعماق : ظاهرا وباطنا، تفسيرا وتأويلا . وفى علاقة القرآن وموقفه العام من التفكير فى العقيدة.

وفهما له فيما يدل عليه من مسائل العقيدة فى الإلهيات والنبوات والسمعيات والكونيات والجدل مع أرباب المذاهب المختلفة .

ولقد كان تصدى المسلمين لهذا الفهم بأنواعه أمرا نابعا من صميم علاقتهم بالقرآن وانتمائهم إليه، وإيمانهم به، ولقد انتهت جميع نقاط البحث التى تناولها المسلمون فى هذا الموضوع إلى حصيلة من المبادئ، أو الآراء، أو الأسئلة التى تحتاج إلى مزيد من النظر، أو إلى موقف يتخذ^(٢) .

واجتذبت الأنظار الآيات القرآنية من حيث محكمها ومتشابهها، وكان القرآن دعوة إلى الاجتهاد فى هذا الشأن، وكان أكثر مثار الخلاف فى العقائد راجعا إلى الآى المتشابهة فدعا ذلك إلى الخصام والتناظر، والاستدلال بالعقل، فحدث بذلك علم الكلام^(٣).

(١) المرجع السابق ، ص ٤٢

(٢) يحيى هاشم حسن قرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام فى الإسلام، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٢، ص ٢٨٩

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٩٠

- إن كثيرا ممن دخلوا في الإسلام بعد الفتح، كانوا من ديانات مختلفة : يهودية ونصرانية ومانوية وزرادشتية وبراهمة وصابئة ودهريين . . إلخ . وكانوا قد نشأوا على تعاليم هذه الديانات وشبوا عليها، وكان ممن أسلم علماء في هذه الديانات فلما اطمأنوا هددت نفوسهم، واستقرت على الدين الجديد وهو الإسلام، أخذوا يفكرون في تعاليم دينهم القديم، ويشيرون مسائل من مسائله، ويلبسونها لباس الإسلام، وهذا ما يعلل ما نرى في كتب الفرق من أقوال بعيدة كل البعد عن الإسلام، فنرى أحمد بن حنبل يقول في التناسخ شبه ما يقول البراهمة، ويقول في المسيح عليه السلام قولا يشبه قول النصارى، الى كثير من أمثال ذلك (١) .

- الظروف السياسية، فقد أفرز الصراع السياسي أول مشكلة نظرية طرحت أمام المسلمين للبحث النظري، ونعنى بها مشكلة الذنوب الكبيرة، ماذا يكون الحكم السديد بالنسبة إلى مقترفيها ؟ طرحت هذه المشكلة نتيجة لواقعتي الجمل وصفين، ففي كلتا الحالتين كان نفر من أمة المسلمين يقاتلون نفرا من أئمة المسلمين، وإن، فبين الفريقين خلاف احتد إلى درجة القتال وسفك الدماء، ولم يكن الأمر عندئذ يعدو أن يكون أحد الفريقين على الأقل على غير صواب، إن لم يكن الفريقان معا، وإما أن يكون كلاهما على صواب، فضرب من المحال، ومعنى ذلك أن أحد الفريقين على الأقل إن لم يكن كلاهما معا، قد اقترف خطيئة كبرى في حق من قتلوا بغير وجه حق . أفليس من الطبيعي في هذه الحالة أن يسائل المرء نفسه : ترى ماذا يكون الحكم في مسلم ارتكب خطيئة كبرى ؟ وما لبثت القضية أن تفرعت فروعاً يلتف حول كل منها أو مجموعة منها فريق من أهل الكلام والفكر (٢) .

- الجو العلمى، وهو جزء من المناخ الثقافى العام . ويضيق المقام لو حاولنا استيفاء جوانب هذه الناحية، ونكتفى بالإشارة إلى أحد عناصرها، وهو نشأة نوعية من المدارس هي المدارس النحوية (٣) ، فنحن نعلم أن القرآن أنزل بلغة قريش، وهى لهجة عربية لم يتيسر للقبائل كلها أن تفهمها، فكان لابد للمسلمين منذ بداية أمرهم أن يضبطوا نص القرآن،

(٢) أحمد أمين: ضحى الإسلام، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٩، ج ٢ ، ص ٧

(٣) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكرى، بيروت، دار الشروق، د.ت، ص ٦٣

(٤) لويس غردييه وج . قنواى فلسفة الفكر الدينى بين الإسلام والمسيحية، بيروت، دار العلم للملايين،

نقله إلى العربية صبحى الصالح وفريد جبر، ١٩٦٧، ج ١ ، ص ٦٨

قجاءت محاولاتهم الأولى فى التفسير، وذلك فى عهد الخلفاء الراشدين أولا ثم فى عهد الأمويين . إلا أنهم أخذوا يشعرون بمزيد الحاجة إلى ضبط قواعد اللغة كلما رأوا العنصر الأعجمى، ولاسيما الفارسى يزداد خطرا، وكلما شهدوا المعرفة الدينية يعظم شأنها.

والذى يجب أن نستخلصه من نشأة علمى الصرف والنحو وتطورهما هو أن المناظرات بين اللغويين لم تكن مجرد عبث فكرى، بل كان لها أثرها العظيم فى تأويل النصوص القرآنية ذاتها، بل لابد من أن نذهب أبعد من ذلك، لقد دققوا البحث فى علمى الصرف والنحو وأحكموهما إحكاما تاما منطلقين من القرآن على أنه القياس الأصلى الكامل . وهماوذا يمد الآن أهل الجدل فى علم الكلام بإطار ومقولات ومفردات طبعت هذا العلم بطابع خاص . ومالنا ألا أن نلقى نظرة خاطفة على كتاب الباجورى لكى نتبين المنزلة العظمى التى تتبوؤها فيه الاعتبارات الصرفية والنحوية . ولم يقع ذلك فى المقتضيات اللغوية الصرفية فحسب، بل وقع فى صميم المبنى الذى يتخذه التفكير ذاته أيضا، فرب قول بدا للقارئ الأعجمى كلاما عبثا ونزاعا لفظيا، اتخذ فى نظر العالم المسلم المتضلع من صرفه ونحوه أهمية خاصة^(١) .

ولم يكن المسلمون يعيشون مع قرآنهم ونبيهم فحسب، وأنفسهم فحسب، ولكنهم كانوا يعيشون مع الآخرين، ويصنعون حضارة تستفز الحضارات، أو تستعديها، أو تنهادن معها، أو تندمج بها . ومن ثم خضع المسلمون لقوانين الحضارة الأساسية فى تبادل التأثير والتأثر وكان التأثير يتخذ صورا مختلفة، بالنقل أو الاقتباس أو التزاوج، أو التأثير بالتمهيد، أو بالإشارة، أو التأثير بالشرح والتوضيح، أو التأثير بالتوجيه السخيل، أو التأثير بالتشويه المقصود، أو التأثير بالاتهام، أو التأثير بالخبرة، أو بغير ذلك من أنواع التأثير الذى تفرضه طبيعة النمو الحضارى فى علاقته بالحضارات الأخرى^(٢) .

وإذا كانت واقعة الجمل ومن بعدها واقعة صفين قد أثارتا المشكلة العقلية الأولى كما أسفلنا، وهى : ماذا يكون الحكم السليم بالنسبة للفريق المخطئ من الفريقين المتحاربين، فقد أفرز طرح هذه المشكلة ثلاثة مواقف^(٣) .

(١) المرجع السابق ، ص ٧٢.

(٢) يحيى هاشم حسن فرغل: عوامل وأهداف نشأة علم الكلام، ص ٢٩٢.

(٣) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى ، ص ٦٨ .

أ - فهناك المتطرفون إلى يسار. وهم الخوارج الذين زعموا أن كل من قاتل علياً -يمن في ذلك عائشة وطلحة والزبير - فهو كافر، وأن علياً نفسه كان على حق طوال واقعتي الجمل وصفين إلى أن قبل مبدأ التحكيم، فعندئذ كفر هو الآخر مع الكافرين، فها هنا لا وسط في الأحكام، فإما صواب وإما خطأ، وفريق الصواب مؤمن وفريق الخطأ كافر.

ب - وهناك المعتدلون، وهم جماعة المعتزلة، الذين لم يروا أن حقيقة الموقف هي إما أصاب فهو مؤمن، وإما أخطأ فهو كافر، إذ هنالك منزلة وسطى بين الطرفين هي منزلة المؤمن العاصي، الذي لا يخرج عصيانته من دائرة المؤمنين ليدخله في دائرة الكافرين.

وفي أوائل القرن الثاني كان شر الخوارج قد استطار، وكانوا قد أعلنوا أن مرتكب الكبيرة كافر مخذ في النار لا يخرج منها أبداً، وكان جماعة المسلمين يقولون : إنه مؤمن وإن فسق بارتكاب الكبيرة، وكان أبو حذيفة وأصل بن عطاء يجلس إلى الحسن البصري ويتلمذ عليه فجرى يوماً ذكر هذه المسألة، قال وأصل أنا أقول في مرتكب الكبيرة في هذه الأمة . أنه لا مؤمن ولا كافر، منزلته بين المنزلتين، فغضب الحسن لذلك وطرده من مجلسه فاعتزل عنه وجلس في ناحية من المسجد، وانضم إليه عمرو بن عبيد وجماعة، فقبل لهما ولاتباعهما المعتزلون أو المعتزلة .

ج - وهناك المتطرفون إلى يمين، وهم أهل السنة والجماعة الذين قالوا بصحة إسلام الفريقين معاً

وكان من القضايا التي تفرعت وكثر حولها النقاش والجدل قضية حرية الإرادة الإنسانية حيث نجد أنها قد أحدثت تغييراً في التقسيم بحيث أصبحنا نجد أن الموقف منها قد توزع بين اتجاهات ثلاثة

أ - متطرفون إلى يسار، وهم هنا المعتزلة حيث عبر أولهم وهو وأصل بن عطاء (٧٠٠ - ٧٤٩ م) عن رأيه بأن الإنسان هو الفاعل للخير والشر على السواء .

ب - متطرفون إلى يمين جهنم بن صفوان (ت ٧٤٥ م) الذين ذهبوا إلى أن الإنسان لا قدرة له بذاته، ولا إرادة، ولا اختيار، فإله هو الذي يخلق الأفعال فيه ولا تنسب إلى الإنسان إلا مجازاً^(١)

(١) المرجع السابق، ص ٨٢

جـ المعتدلون، وهم الأشعرية نسبة إلى أبي الحسن الأشعري (ت ٣٢٤ هـ) الذين رأوا أن أفعال العباد كلها مخلوقة لله تعالى خيراً كانت أو شراً، على أنهم يثبتون للإنسان، مع ذلك، استطاعة تحدث من الله تعالى للعبد مقارنة للفعل، لا مقدمة على الفعل ولا متأخرة عنه^(١).

ومن الملاحظ أن الأشعري كان مشايخاً للحنبلية، فهو يقول: قولنا الذي نقول به، وديانتنا التي ندين بها، التمسك بكتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم وما روى عن الصحابة والتابعين وأئمة الحديث ونحن بذلك معتصمون، وبما كان عليه أحمد بن حنبل - نضر الله وجهه ورفع درجته وأجزل مثوبته - قائلون، ولن خالف قوله مجانبون، لأنه الإمام الفاضل، والرئيس الكامل الذي أبان الله به الحق عند ظهور الضلال^(٢).

منهج المتكلمين :

كانت طريقة المتكلمين تباين إلى حد كبير طريقة التفكير التي سادت صدر الإسلام، فهم آمنوا بالله وما جاء به الرسول، ثم أرادوا أن يبرهنوا على ذلك بالأدلة العقلية المنطقية، فنقلوا الرضيع من فطرة وعاطفة ومخاطبة لهما بالنظر في آيات الله إلى دائرة العقل والنظر، ومن فن جميل إلى علم ومنطق، ومن قلب إلى رأس، فبدلاً من أسلوب القرآن في نحو قوله «أفنى الله شك فاطر السموات والأرض»؟ وضعوا طريقتهم في حدوث العالم، واضطر بعضهم ذلك إلى القول بتركيب الأجسام من أجزاء لا تتجزأ وإقامة الدليل على عدم حدوثها بنفسها إلى أن يصلوا إلى إثبات الله . وهكذا سلكوا هذا السبيل في إثبات وحدانيته وسائر صفاته تعالى، وكانت كل خطوة من هذه الخطوات تثير أسئلة وجدلاً وتفتح موضوعات جديدة فساروا فيها إلى نهايتها^(٣).

هذه ناحية، والناحية الأخرى أنهم لم يقنعوا - كما قنع غيرهم - بالإيمان بالمتشابهات جملة من غير تفصيل، فجمعوا الآيات التي قد يظهر بينها خلاف كالجبر

(١) أبو الوفا التفتازاني . علم الكلام وبعض مشكلاته، ص ١٤٨

(٢) أبو الحسن الأشعري : مقالات الإسلاميين، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٠، ج ١، ص ٢٤

(٣) أحمد أمين . ضحى الإسلام، ج ٣، ص ١٥

والاختيار، وكالآيات التي قد يظهر منها جسمية الله تعالى وسلطوا عليها عقولهم وجروا على ما لم يجروا عليه غيرهم، فأداهم النظر في كل مسألة إلى رأى، فإذا توصلوا إليه عمدوا إلى الآيات التي يظهر أنها تخالف الأولى فأولوها، فكان (التأويل) من أبرز معالم طريقته^(١).

ومن هنا كان القول بأن منهجهم اختلف عن منهج النبي والصحابة فالنبي عليه الصلاة والسلام لم يقف عند وصف من أوصاف القرآن أو الحديث لذات الله تعالى ليخرج من هذا الوصف مذهباً أو مذاهب في فهم العقيدة، كما حاول هؤلاء وغيرهم - بعد أن تفرقوا أو تحزبوا، مستنديين إلى عبارة أو عبارات وردت في القرآن أو الحديث يصح ويحتمل أن يمال بها إلى رأيهم الخاص ومذهبهم الشخصي، ولكنه عليه السلام لم يثر ما أثاره حولها فيما بعد بعض المعلقين والمتفهمين من القدرية والجبرية. ولم ير صلى الله عليه وسلم كذلك بين النوعين من الآيات تضاداً حاول أن يدفعه كما صنع بعض متفهمي العقيدة أو المفسرين، لأنه كان يعبر عن كل أمر كما كان يراه في وقته، وكما كان يقتضيه الحال. وكذلك عندما يتحدث القرآن عن (يد) الله أو عن (عينيه) أو عن (استوائه) على العرش، لم يقصد الرسول إلى تشبيه أو تجسيم لأن الصفات في هذا الوضع أقرب إلى التصوير والمجاز^(٢).

ومن مظاهر طريقة المتكلمين طريقة البرهان الكلامي، فالتكلم يتسلم مقدمات ويستنتج منها نتائج وتسمى هذه الطريقة بطريقة التمانع أو إبطال اللزوم بإبطال اللزوم^(٣). فالتكلمون يصدر عن مقدمات - فيما يقول الغزالي - تسلموها من خصومهم اضطروهم إلى تسليمها إما التقليد أو الإجماع أو مجرد القبول من القرآن أو الإخبار، وكان أكثر خوضهم في استخراج مناقضات الخصوم ومواخذتهم بلوازم مسلماتهم.

ويعنى هذا أن المتكلم يبدأ من أقوال الخصوم ثم يصل عن طريق البرهان إلى نتائج تناقض هذه الأقوال فتبطلها، أى يحاول إبطال النتائج فيكون هذا كافياً لإبطال المقدمات التي تقدم بها الخصوم. ولكن الغزالي يرى أن منهج المتكلم بصفة عامة لا يصلح في إقناع

(١) المرجع السابق . ص ١٦

(٢) محمد البهى الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، ص ٥٢

(٣) محمد على أبوريان، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، ص ٢٤٥

غير المسلم أو الجدلى الذى لا يسلم بغير البدهيات . بينما يستند المتكلم إلى إيمان كامل مسبق بالأصول الاعتقادية (١) .

ولأن (الزيدية) قد نهجت نهج علماء الكلام، اعتبر أقطابها قضايا العقل، الأصل الأول فى علم الاجتهاد، وعلى المجتهد أن يسلك منهاج العقل فى إثبات الأصول الأولى للاستنباط الفقهي، ولذلك جاء فى الفصول اللؤلؤية للأصول الزيدية ما نصه (٢) .

« وكيفية الاجتهاد فى الحادثة أن يقدم المجتهد عند استدلاله قضية العقل المبتوتة ثم الإجماع المعلوم، ثم نصوص الكتاب والسنة المعلومه ثم ظواهرها كعمومها، ثم نصوص أخبار الأحاد، ثم ظواهرها كعمومها ثم مفهومات الكتاب والسنة المعلومه على مراتبها، ثم مفهومات أخبار الأحاد، ثم الأفعال والتقريرات كذلك، ثم القياس على مراتبه، ثم ضروب الاجتهاد الأخرى ... »

وهذا الكلام يستفاد منه أن قضايا العقل القطعية هى فى المرتبة الأولى كما يستفاد منه أن الإجماع المتواتر المعلوم مقدم على نصوص القرآن والسنة المتواترة والمعلومه (٣) .

وسوف نوضح الأمر الأول الخاص بمرتبة العقل فى موضوع تال .

أما ما يتصل بالإجماع المتواتر، فقد ناقشه محمد أبو زهرة مناقشة مستفيضة لامجال له هنا، فقد انتهى إلى أن أساس هذا الإجماع هو التلقى عن النبى صلى الله عليه وسلم الحقائق الإسلامية وأركان الإسلام وليس مجرد إجماع المسلمين (٤) .

طبيعة الإنسان :

من المسلم به أن كل تربيوى بما يتضمنه من أهداف وخبرات، وطرق وأساليب إنما يعبر بالوعى، أو باللاوعى، عن وجهة نظر فلسفية بشأن النظام الاجتماعى الذى تعتبر التربية جزءا منه، وعن علاقة هذا النظام بالإنسان، وعن طبيعة هذا الإنسان الذى يقع عليه

(١) أبو حامد الغزالى : المنقذ من الضلال، فى العقود واللال من رسائل الإمام حجة الإسلام الغزالى،

القاهرة، مكتبة صبيح . د . ت، ص ٨

(٢) محمد أبو زهرة : الإمام زيد، حياته وعصره وأراؤه وفقهه، القاهرة دار الفكر العربى، ١٩٧٤، ص ٣٣١

(٣) المرجع السابق، ص ٢٢٢

(٤) المرجع السابق، ص ٢٣٥، ٢٣٦

فعل التربية منذ البداية، ولهذا، فإن استيضاح وجهات النظر المختلفة التى عالجت طبيعة الإنسان، ينبغى أن تكون البداية الأساسية لكل من يتصدى لتوجيه أى عمل تربوى تمهيداً لتكوين مفهوم علمى سليم عن طبيعة الإنسان يتخذ من بعد ذلك أساساً لمراجعة جوانب العملية التربوية كلها وتحديد دورها فى الثقافة التى يعيش فيها الناشئون؛ إذ أن أخطر ما يصيب التربية أو يعوقها عن تحقيق وظائفها الثقافية، أن تتعدد وجهات النظر بشأن طبيعة الإنسان أو يحيطها الغموض بما يؤدى إلى غموض الأسس التى تقوم عليها العملية التربوية فى المدارس وغموض أهدافها كذلك^(١) .

ولذلك تتطلب فلسفة التربية تفكيراً فى طبيعة الإنسان، لا لأن التربية تعنى بنمو الأفراد فحسب، ولكن أيضاً لأن فهم الإنسان هو مفتاح كل خبرة قد يفكر فيها الإنسان كمرآة للعالم^(٢) .

فإذا أردنا التعرف على المفهوم المعتزلى للإنسان فسوف نجد لدينا تعريفاً لأبى الهذيل يقول فيه إنه هو الشخص الظاهر المرئى الذى له يدان ورجلان، ولكن لا يجعل أبوالهذيل اسم الإنسان واقفاً على شعره وظفره^(٣) .

ويتضح هنا الاعتماد الكبير على التصوير القرآنى للإنسان، فقد ذكر سبحانه وتعالى: « خلق الإنسان من صلصال كالفخار »^(٤) وقال أيضاً: « فلينظر الإنسان مم خلق * خلق الإنسان من ماء دافق * يخرج من بين الصلب والترائب »^(٥) وكذلك: « أحسب الإنسان أن يترك سدى * ألم يك نطفة من منى يمنى * ثم كان علقة فخلق فسوى »^(٦) فهذه الآيات تؤكد على الشكل الملموس والمظهر المحسوس للإنسان .

(١) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية، والأصول الفلسفية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ١٦٩
(٢) سعيد إسماعيل على : العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال، فى : إبراهيم بيومى مذكور (محرر) : دراسات فلسفية مهداة إلى روح عثمان أمين، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص ١١١

(٣) على مصطفى الغرابى . أبو الهذيل العلاف، القاهرة، مكتبة الحسين التجارية، ١٩٤٩، ص ٨١

(٤) الرحمن / ١٤

(٥) الطارق / ٥ - ٧

(٦) القيامة ٣٦، ٣٧

وهو فى رأيه هذا يعطى مدداً غير قليل للتربية، ذلك أن عالم التربية قديماً قد عانى كثيراً فى عديد من المجتمعات، طوال عصور طويلة، من الإهمال الواضح لجسم الإنسان واعتباره عرضاً لا يدخل جزءاً فى طبيعة الإنسان، فمالت التربية إلى ازدياد كل ما هو مهنى ويدوى، وركزت على المواد النظرية : وحدها باعتبارها الوسيلة الأساسية لكون غيرها، فى تربية الإنسان^(١) .

ولكن ليس معنى هذا أن أبا الهذيل لا يعترف إلا بالجانب الجسمى من الإنسان، كلا، فهو أيضاً يقول بوجود ثلاثة أشياء فى الإنسان : النفس، الروح، الحياة. وذكر أن كلا منها تغاير الأخرى، قائلاً إن النفس معنى غير الروح، والروح غير الحياة. ولهذه المغايرة فإنه قد يجوز أن يكون الإنسان فى حال نموه مسلوب النفس والروح لكون البدن^(٢).

ويقول العلاف أن الحواس الخمس غير البدن وأنها أعراض . ولفهم هذا فمن المفضل ربط هذا الرأى بما قاله الرواقيون، فهم يقولون أن الإحساس مركب من أمرين، أولهما تأثير المحسوس فى الحاسة أى التغيير البدنى الذى يقع فى آلة الحس عند تأثير المحسوس منها كتأثير المبصر فى البصر مثلاً أو الرائحة فى آلة الشم . والثانى شعور المدرك بإدراكه وبه يعلم فى وقت واحد التغيير الواقع فى حاسته ويشعر بهويته التى يشير إليها كل واحد بقوله (أنا) .

وكان أبا الهذيل قد أخذ الشق الأول فى تعريف الإحساس عند الرواقيين لأنه تغيير والتغيير عرض واستعمله فى تعريف الحواس، ولهذا يقول إنها غير البدن، فإنها لا تكون غير البدن إلا إذا كانت أعراضاً، وهذا الأمر الخارج هو ذلك التغيير الذى يقع من الأمر المحسوس على آلة الحس^(٣) .

والذى يستقرىء آراء إبراهيم بن يسار النظام الذى ذكر ابن نباتة أن وفاته كانت عام ٢٣١ هـ، يلمس كيف أنه ينزع فى تفكيره نزعة حسية، وهى نزعة غالبية عليه، ولم ينبج من

(١) جون ديوى : الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوى وذكريا ميخائيل القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ٣٢٠

(٢) الغرابى : أبو الهذيل العلاف، ص ٨٢

(٣) المرجع السابق، ص ٨٦

أثر هذه النزعة إلا الذات الإلهية، فالروح مثلاً جسم لطيف، وهو ينكر الأعراض إلا الحركة أما الطعوم والروائح وما إليها فهي أجسام لطيفة أيضاً . والعلوم والإرادات عنده حركات للنفس، بل يحكى البغدادى عنه أنه قال إن الخواطر أجسام، ثم إن الشهرستانى يذكر أن النظام ينكر الجن رأساً، وكان ينكر الأمور المجردة من المحسوس، فالطول عنده هو الطويل، والعرض هو العريض، والخلق هو الشيء المخلوق، والابتداء هو المبتدأ، والإرادة هي المراد والباقي لا يبقى ببقاء، والقانى لا يفنى بفناء، وهو ينكر أن تكون الحياة والقوة معنى غير القوى الحى، والروح هي النفس، وهي حى بذاته (١) .

وللزيدية تفرقة هامة بين (العقل) و (النفس) تتلخص فى الجوانب التالية . (٢) .

— الاختلاف فى التسمية والعقل أسماء مترادفة كاللب والحجر، بينما لفظ النفس مشترك، وإذ قد يراد به الإنسان فى مثل قوله (يوم تأتى كل نفس تجادل عن نفسها) ومنه ما يراد به الخروج فى مثل قوله (الله يتوفى الأنفس حين موتها ...) ومنه ما يذكر مجازاً إذا نسبت إلى الله (تعلم ما فى نفسى ولا أعلم ما فى نفسك) .

— اختلافهما فى الوجود، إذ جعل الله وجود النفس ملازماً لأول وقت وجود الحياة، ذلك لكون الكائن الحى من البشر مشتهياً وناغراً، والشهوة والنفرة من طباع النفوس التى فطرها الله سبحانه عليها، وهى تستحوذ على القلب، وعلى الحواس فى حال مغيب العقل عليها وعلى جميع الحواس

— اختلاف صفاتهما، فمن صفات العقل كونه هادياً إلى الرشاد ومميزاً بين الصدق والكذب فى الأقوال، والحق والباطل فى الاعتقاد، والخير والشر فى عواقب الأعمال، أما النفس فأماراة بالسوء ومدسوسة ومستولية وداعية إلى مذموم الأخلاق نحو الجزع والهلع والشح والطيش

— اختلافهما فى النظر والاستدلال، فنظر العقل هو التفكير فى الصنع من حيث هو حكمة ونقمة بينما نظر النفس ظن وهم وتتبع لمواضع الشبه والمتشابه

(١) محمد عبد الهادى أبوريادة إبراهيم بن سيار النظام وأراؤه الكلامية الفلسفية، القاهرة، دار النديم

للصحافة والنشر، ١٩٨٩، ص ٤٨

(٢) أحمد محمود صبحى الزيدية، ص ٤٩٦

— اختلاف مادتهما إذ العقل يستمد نوره من توفيق الله وتسديده، ولذلك قال تعالى.
(والذين امتدوا زادهم هدى)، ويستمد العقل مادته من محكم الكتاب والسنة وعلوم أئمة
الهدى، بينما تستمد النفس مادتها من وساوس الشيطان ومن الشبه والمتشابه ومن علوم
علماء السوء ولذلك قال تعالى : « يوحى بعضهم إلى بعض زخرف القول غروراً » .

— اختلاف أحوال أتباعهما، ذلك لأن المتبع لعقله يقف عند حد قدره بينما المتبع
لهوى نفسه غير واقف عند حد عقله، وإنما يتكبر على من هو أفضل منه ويحسده، قال
تعالى: « أفكلما جاءكم رسول بما لا تهوى أنفسكم استكبرتم ففريقا كذبتم وفريقا تقتلون » .
ويعد المعتزلة الإنسان كائنًا مكلفًا، أى مسئولاً عن عمله . والملاحم العامة للمذهب إذن
تتحدد على النحو التالي^(١) .

— أن الإنسان قد حمل الأمانة أى أنه مكلف بالتكاليف عقلية (خلقية) وشرعية .
— أن الله إذ كلفه وهبه العقل وأقدره على الاختيار بين الضدين : الخير والشر
« وهديناه النجدين » .

— أن الإنسان حر مختار فيما هو مكلف به مسئول عنه يوم القيامة، أما ما عدا ذلك
من الأفعال فهو مجبر .

— أن التكليف يتصل بالعمل، ومن ثم كانت أصول الاعتقاد لدى المعتزلة وثيقة الصلة
بالسلوك أو العمل وليست لمجرد التأمل .

قد نجد تعريفات مختلفة من المعتزلة للإنسان، ولكنهم لا يختلفون حول الصفة
الأساسية له : إنه مكلف وليس بين تعريفاتهم ما يتعارض مع صفة التكليف .

وإذا رجعنا إلى تعريف العلاف، سنرى أنه لا ينسب فعلاً إلى عضو من أعضاء
الإنسان، وإنما الفعل هو الإنسان ككل، فلا يفعل عضو له على انفراد وسوف يتأكد لنا أنه
تعريف لا يهتم بتحديد الماهية بقدر ما يهتم بتحديد المسئولية، ولا يشير إلى جوهر الإنسان
بقدر ما يشير إلى فعله .

(١) أحمد محمود صبحى . فى علم الكلام، ج ١، ص ١٩٨

وإذا كان الإنسان مكلفاً مسئولاً مجازاً على فعله بالنعيم أو الآلام، فإن ما لا ينعم أو يتألم من أعضاء الإنسان لا يستحق عنده إن يكون ضمن ما يطلقون عليه اسم الإنسان، ومن هنا كان ما رواه الأشعرى من أن أبا الهذيل كان لا يجعل شعر الإنسان وظفره من الجملة التى وقع عليها اسم الإنسان .

وإذا كانت الصفة الأساسية للإنسان عند المعتزلة أنه مكلف، فإن هناك شروطاً لا بد منها حتى يستحق الإنسان المساءلة، وهى (١) :

١ - القدرة : فلكى يصدق التكليف ويصح الجزاء بحيث يعاقب المسمى المقصر، ويثاب الطائع المحسن، يجب أن يكون تكليفاً بما يطاق، بمعنى أن يكون المكلف - وهو الإنسان - قادراً قبل الوقت الذى كلف الفعل فيه ليصح منه إيجاد الفعل .

والحق أن هذا شرط هام يلعب دوراً خطيراً فى العملية التربوية فشرط التعليم، أن يتناسب ما يقدم من برامج للمتعلمين مع مايتوفر لديهم من استعدادات وقدرات، ومن هنا كان تقسيم التعليم النظامى إلى مراحل تعليمية حتى تتناسب كل مرحلة مع المرحلة العمرية الخاصة، لأن لكل مرحلة عمرية إمكاناتها الجسمية والعقلية، بل إن طرق التعليم نفسها لا بد أن تختلف وتتعدد حتى يستطيع المعلم مواجهة ما بين الطلاب من تباين وتنوع فى القدرات والاستعدادات والميول الخاصة .

٢ - الآلات : ولكن الحاجة إلى الآلات لا تكون إلا فى الأفعال التى لا يمكن للمكلف إيجادها إلا بالآلة . والآلات على ضربين، كما يرى القاضى عبد الجبار (٢) أحدهما لا يقدر عليه إلا الله تعالى فلا بد من أن يمكن بأن يعطيه ذلك (كالعين مثلاً)، والآخر يصح من الإنسان أن يحصله بنفسه كالفأس والمحراث وما تشابهه .

٣ - العقل والعلم : فكما أن المكلف يحتاج إلى القدرة والآلة، فكذلك يحتاج إلى أن يكون عالماً بما كلف ويصفاته .

وهذا شرط آخر بالغ الأهمية، إذ أنه يجعل من تحصيل العلم مقوماً أساسياً لقيام

(١) القاضى عبد الجبار : المغنى، تحقيق محمد على النجار، القاهرة، مطبعة عيسى البابى الحلبي، ١٩٦٥،

ج ١١ ص ٣٦٧

(٢) المرجع السابق، ص ٢٧٠ - ٢٧١

المسئولية . وتزداد هذه الأهمية إذا تنبهنا إلى أن هذا الشرط لا تقع مسئولية توفيره على الفرد وحده، وإنما على الهيئة الاجتماعية التى هى مسئولة عن رعاية الأفراد، بحيث لابد أن تلتزم بتوفير شروط التعليم لأبناء المجتمع .

وإنما يجب تحصيل العلوم الواجبة، لأن التكليف بالنظر يتوقف على حصولها لأنها لو لم تحصل لم يحصل للمكلف النظر، وابتداء التكليف متعلق به ^(١) وعلى هذا لابد أن تكون هذه العلوم سابقة لزمان التكليف لأنه لا يعقل أن تكون مقارنته له، لاستحالة حصولها فى زمان واحد، ومع أن النظر من أول واجبات المكلف، فهو لا يحصل إلا إذا تقدمت عليه هذه العلوم والمعارف، ومن هنا لنا أن نستنتج أن المعتزلة يذهبون إلى وجوب تعليم هذه العلوم قبل زمان التكليف ليصح منه النظر ^(٢) .

لكن القارىء أن يتساءل عن المقصود بزمان التكليف ؟ ونرجح هنا أن يكون المقصود المرحلة التى عندها يحاسب الإنسان المسلم، وهى المسماة « سن الرشد »، ومن ثم فتكون بداية « واجب التعلم والتعليم » من سنوات الإنسان الأولى حتى إذا وصل إلى سن الرشد وجد لديه من حصيلة من العلم والمعرفة ما يمكنه من التمييز بين الخطأ والصواب، الحسن والقبيح، ما يجب وما لا يجب، وما يتصل على وجه العموم بأحوال ما يحيط به ويتعامل معه من متغيرات .

٤ - الشهوة والنفاق، أو ما يمكن تسميته بالحب والكراهية، الرغبة فى، والنفور عن، وهو ما يعرف فى عالم التربية والتعليم بالطاقة الوجدانية التى لابد منها للإتيان بفعل أو الامتناع عنه، فالإنسان فى حركته إنما يسلك بمقدار ما يملك من رغبة (فى)، أو نفور (عن) .

ولاشك فى أن ربط التعليم بالميل يجعله أشد التصاقاً بالمتعلم وأدعى إلى تثبيت مادة التعلم وإلى استنفار طاقة الإنسان فى العمل .

(١) المرجع السابق، ص ٣٨٤

(٢) علاء الدين أمير محمد مهدى القزوينى : المعتزلة، فلسفتهم وآرائهم فى التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٨١، ص ٦٦

ويرد القاضى عبد الجبار على تساؤل لا ندرى إن كان قد طرح عليهم بالفعل، أم هو احتمال لفكرة قد يعرضها عليهم آخرون، وهى عن مدى ضرورة العلم ببعض اللغات حتى يستطيع الإنسان أن يقوم بواجب التكليف، ورد القاضى أن ذلك مما لا يجب أن يعد فيما لا يتم التكليف إلا به لأنه قد يتم بونه، لكنه يستطرد قائلاً : « ولسنا ننكر أن يحتاج إلى ما سألت عنه فى بعض المكلفين إذا كان من المعلوم أن تكليفه لا يتم إلا معه » (١) .

كذلك إذا طرح تساؤل آخر عن أهمية (العلم بالعادات) كشرط من شروط التكليف، أجاب القاضى « إن كل عادة يجرى العلم بها مجرى كمال العقل فقد دخل فيما قدمناه، وما ليس هذا حاله، فلا معتبر به » (٢) .

ويتبدى وعى القاضى بأهمية البيئة الثقافية وارتفاع مستوى الأقران الثقافى حتى يجعله البعض شرطاً جزئياً من شروط التكليف على أساس أنه يعين الإنسان على البصر بما يصح فعله، وما لا يصح مما يدخل فى باب المعايير الاجتماعية التى تلعب دور المرشد والموجه (٣) .

حرية الإرادة ضرورية لحسن تربية الإنسان :

الحرية هى إحدى العلامات المميزة لطبيعة الإنسان، فلكى يكون الفرد إنساناً، يجب أن يكون قادراً على اختيار ما سوف يكون عليه، وما سوف يقوم به، لا أن يتبع تبعية مجردة أوامر الضرورة الفطرية أو الآلية، فالمادة غير العضوية تتحرك بطريقة وضعتها قوانين الطبيعة، ويتحدد سلوك الكائنات الحية بمبادئ بيولوجية، ومن الممكن أن يكون سلوك الإنسان مجرد حالة معقدة لنشاط بيولوجى ومادى، وألا يوجد فى الحقيقة، ما يميز الطبيعة الإنسانية، ولكن يبدو أن الإنسان يفهم من الداخل أن حريته قوة تختلف فى نوعها من عمل الأجهزة البيوفيزيكية العادية، وربما تنتشر هذه الحرية أيضاً بدرجة أقل فى الكائنات الدنيا، ولكنها تصبح فى الإنسان عاملاً أساسياً فى طبيعته، ويصرف النظر عن هذه المشكلة الكبرى، يبدو أن حرية الاختيار عامل أساسى فى وعى الكائن الحى بما هو عليه (٤) .

(١) المغنى، ط ١، ص ٤٨٢

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

(٣) المرجع السابق، ص ٤٨٣

(٤) فيليب فينكس : فلسفة التربية، ترجمة محمد لييب النجى، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٧، ص ٤١٢

وحيث إن التربية هي عملية توجيه نمو الأفراد، وحيث إن الحرية أساسية في تحقيق الذات الحقيقية، فإن من أهداف التربية نمو الحريات، فنتائج التربية يجب أن يكون الإنسان الحر .

وإذا كانت هذه هي ضرورة الحرية لحسن القيام بالعملية التربوية، فإلى أي حد كان علماء الكلام متحمسين لها وقائلين بها ؟

الحق أن الموقف الكلامي من هذه القضية لم يكن واحداً، كما أشرنا من قبل، فظروف الصراع الاجتماعي والسياسي التي نشأت في أواخر عهد الراشدين، ثم تفاقمت في عصر الدولة الأموية، قد أنشأت ظروفاً جديدة، لم يكن ممكناً معها إلا أن ينفتح الجدل في قضية (القضاء والقدر) لأن الظروف الاجتماعية والسياسية التي وضعت الحدود بين الطبقة الحاكمة والمنتفعين بها وبين الفئات التي أصابها ظلم الحكام بمختلف أنواعه قد جعلت مبدأ الجبر موضع استغلال من الطبقة الحاكمة، إذ اتخذت منه حجة دينية على الناس لبقاء حكمها وديمومة سلطانها عليهم^(١) .

وكانت مدينة البصرة هي التربة الأولى التي خرجت منها بذور القضية، ويرجع الأمر هنا إلى ظاهرتين تميزت بهما البصرة طوال العهد الأموي بالخصوص : الظاهرة الأولى، كونها المدينة التي احتشدت فيها مختلف القوى والأحزاب السياسية والتيارات الفكرية المعارضة للحكم الأموي، من الشيعة والخوارج والموالي المنحدرين من أصول مختلفة، يضاف إلى ذلك كون البصرة مركزاً رئيسياً لتجمع فئات واسعة من الحرفيين وشغيلة الأرض والعبيد وصغار التجار الفقراء الوافدين من عدة أمصار طلباً للعمل أو هرباً من اضطهاد مالكي الأرض، أما الظاهرة الثانية فهي كون البصرة، - كسبب من الظاهرة الأولى - أظهر ما كان يظهر فيها ظلم الأمويين، إذ كان هذا الظلم مسلطاً من جهة، على الأحزاب السياسية والتيارات الفكرية التي تعادى حكمهم لهذا السبب أو ذاك، ومسلطاً - من جهة ثانية - على تلك الفئات المستضعفة من حرفيين وعاملين في الأرض وعبيد وتجار صغار وفقراء معدمين، فقد كان يسود حياة هؤلاء صور من الاستعمار والسخرة والاضطهاد مع عدد من مظاهر البؤس والفقر، في حين كانت تنمو فئات من الإقطاعيين وكبار التجار والأغنياء^(٢) .

(١) حسين مروة : النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية، بيروت، دار الفارابي، ١٩٨١، ج١، ص ٥٩٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٥٩٢ .

وكان رد الفعل متبايناً، فعلى حين ظهرت دعوة ذهب أصحابها إلى القول بأن الإنسان « ريشة في مهب الريح »، وما هو إلا أداة تنفيذية لكل ما هو « مكتوب » عليه سلفاً، ذهب المعتزلة إلى اتجاه مخالف ويمكن إجمال وجهة نظرهم في النقاط التالية (١) :

— إنهم قد اتفقوا جميعاً على أن أفعال الإنسان غير مخلوقة لله، وذلك لأن هذه الأفعال متعلقة بالإنسان، فلا يصح أن تتعلق بالذات الإلهية .

— كما اتفقوا على أن أفعال العباد من تصرفهم، حادثه من جهتهم، وعلى أن الإنسان منا « محدث وفاعل » لما يصدر عنه من أفعال .

— كما رأى المعتزلة أن العقلاء على اختلاف أفعالهم يعترفون بأن الفاعل المختار إنما تأتي أفعاله « بحسب قصده وبواعيه » هو، كما أن هذه الأفعال تنتفي بحسب الكراهية لها والموانع التي تمنع من مباشرتها.

— إن المعتزلة على عكس الكثيرين من الذين خاضوا في هذا المبحث ، قد رأوا أن وصف الإنسان بأنه (فاعل) لأفعاله هذه إنما هو وصف على جهة الحقيقة ، وليس على جهة المجاز .

— وإن الانتصار لقضية حرية الإنسان واختياره ، لم يكن مدعاة ولا سبباً لإغفالهم أثر الظروف الموضوعية التي تحيط بالإنسان المرید القادر المستطيع ، فليس هذا الإنسان فاعلاً في فراغ ، كما أن حريته هذه ليست مطلقة إلى الحد الذي تنتفي فيه عنه كل القيود والإلزامات (٢).

وأكد الأشعري: « أجمعت المعتزلة على أن الاستطاعة قبل الفعل ، وهي قدرة عليه وعلى ضده ، وهي غير موجبة للفعل ، وأنكروا بأجمعهم أن يكلف الله عبداً ما لا يقدر عليه » (٣).

(١) محمد عمارة : المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٢، ص ٧٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٠.

(٣) الأشعري : مقالات الإسلاميين، ج ١، ص ٢٧٥.

ولعل أحسن ما يظهر الدلالة التربوية لأراء المعتزلة ، ما يشترطه أبو الهذيل العلاف لقدرة الإنسان على الشئ ، وهو أن يكون عارفاً لكيفيته ، وما لا يعرف كيفيته ، لا يقدر عليه^(١) . وأصل هذه النظرية فى الفلسفة عند سقراط وأفلاطون ، فإن كلا من سقراط وأفلاطون اشترط لمسئولية الإنسان على الفعل ، العلم ، ولهذا قالوا : الفضيلة العلم ، أو العلم الفضيلة ، ذلك لأن الإنسان غير العارف غير قادر ، وهو عاجز ، والعاجز لا يكون مسئولاً . وهما لهذا جعلوا الجاهل معذوراً إذا فعل فعلاً يخالف الفضيلة ، وهو أولى بالإشفاق منه بالتعذيب ، فهما قد عولا على المعرفة فى اشتراط المسئولية ، وهذا معقول لأن الإنسان مسئول عما يقصد ، وأما ما لا يقصد فليس مسئولاً عنه ، ولا يقصد الإنسان الشئ إلا إذا عرفه ، فالمعرفة إذن شرط للمسئولية أو القدرة على إتيان شئ^(٢) .

والذى يطلع على (رسالة المعاش والمعاد) للجاحظ - وهى فى أساسها نصيح وتوجيه فى الأخلاق الحمودة ، خاطب به محمد بن عبد الملك الزيات ، وفى رواية أخرى أنه خاطب به محمد بن أبى داود الذى تولى قضاء بغداد فى عهد المتوكل - يجد كيف ينبثق من مبدأ (العدل) المعتزلى ، معنى لقيمة التربية وضرورتها ، يجىء وكأنه النتيجة التى لابد أن تلزم عن مقدماتها ..

ففى المقدمة الأولى ، يبين أن « الطبيعة البشرية » قد جبلت على الإقبال على ما ينفعها ، والازدراء عما تكره ، بل إن سائر المخلوقات الحية الأخرى بها نفس الشئ : « اعلم أن الله جل ثناؤه خلق خلقه ثم طبعهم على حب اجتراح المنافع ، ودفع المضار ، وبغض كل ما خلاف ذلك . هذا فيهم طبع مركب ، وجبلة مفضرة ، لا خلاف بين الخلق فيه ، موجود فى الإنس والحيوان ، لم يدع غيره مدع من الأولين والآخرين ، وبقدر زيادة ذلك ونقصانه تزيد المحبة والبغضاء »^(٣) .

ولما كانت هذه طباع البشر ، أنشأ الله لهم من الأرض أرزاقهم وجعل فى ذلك ملاذ جميع حواسهم ، فتعلقت به قلوبهم ، وتطلعت إليه نفوسهم ، فهذه هى المقدمة الثانية .

(١) الشهرستانى الملل والنحل ، تحقيق محمد سيد كيلانى ، القاهرة ، مكتبة مصطفى البابى الحلبي ، ١٩٦١ ، ج ١ ، ص ٥٢

(٢) سعيد إسماعيل على العلاقة بين الفلسفة والتربية من منظور الاعتزال ، ص ١٠٩

(٣) الجاحظ رسالة المعاش والمعاد ، فى عبد السلام هارون « محقق » رسائل الجاحظ ، القاهرة مكتبة الخانجي ، ١٩٦٤ ، ج ١ ، ص ١٠٢

فلو تركهم الله وأصل الطبيعة، مع ما مكن لهم من الأرزاق المشتهاة في طبائعهم، سيطر عليهم الهوى الشخصي وتباغضوا التناسل وفناء الدنيا وأهلها^(١)

والنتيجة التي يحتمها العدل الإلهي، أن يرسم الله لهم من وسيلة تأديب وتهذيب وتربية لمن لا يلتزم بجملة القواعد والمبادئ التي تحفظ التواء بين البشر وتلزمهم بالإنشاء والتعمير فرادى وجماعات ، « فعلم الله إنهم لا يتعاطفون ولا يتواصلون ولا ينتقدون إلا بالتأديب، وأن التأديب ليس بالأمر والنهي، وأن الأمر والنهي غير ناجعين فيهم إلا بالترغيب والترهيب اللذين في طبائعهم، فدعاهم بالترغيب إلى جنته، وجعلها عوضاً مما تركوا في جنب طاعته، وزجرهم بالترهيب بالنار عن معصيته، وخوفهم بعقابها على ترك أمره»^(٢).

ولا يقف الجاحظ عند هذا الحد، فهو حريص على إبراز مبدأ (العدل) فيؤكد أن الله عز وجل « أقام الرغبة والرغبة على حدود العدل، وموازين النصفة وعدلهم تعديلاً متفقاً، فقال : « فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره * ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره»^(٣) .

وإذا كان هذا هو مبدأ العدل الإلهي، وجب الالتزام به في التعامل الدنيوي بحيث يكون « الإنصاف » أصلاً رئيسياً، فهو يجلب المحبة وينشر التآلف على عكس « المحاباة » التي تزرع الحقد والبغض : « واعلم أن إجراءك الأمور مجاريها، واستعمالك الأشياء على وجهها، يجمع لك ألفة القلوب، فيعاملك كل من عاملك بمودة، أو أخذ أو إعطاء، وهو على ثقة من بصرك بمواضع الإنصاف، وعلمك بموارد الأمور .

« واعلم أن أثرتك على غير النصيحة والشفقة، والحرمة والكفاية، توجب المباحدة وقلة الثقة ممن أثرت أو أثرت عليه»^(٤) .

ويمد الجاحظ مظلة العدل على معظم المبادئ والقيم الخلقية، فكل قيمة أو مبدأ له طرفان أحدهما إفراط والآخر تقصير « وإنما تصح نتائجها إذا أقيمت على حدودها، وبقدر

(١) المرجع السابق، ص ١٠٣ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٤ .

(٣) الزلزال / ٧ - ٨

(٤) رسالة المعاش والمعاد، ص ١٠٦

ما يدخل من الخل فيها، يدخل فيما يتولد منها، لا بد منه ... عليه عادة الخلق، وبه جرت طبائعهم^(١).

وعلى سبيل المثال، فالإفراط في الكرم يوجب التبذير، والإفراط في التواضع يوجب المذلة، والإفراط في الكبر يدعو إلى مقت الخاصة، والإفراط في المؤانسة يدعو خلطاء السوء، وأفة الصدق تصديق الكذابين، والإفراط في الحذر يؤدي إلى ألا يوثق بأحد .. وهكذا.

ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمذهب المعتزلة في حرية الإرادة، تلك التفرقة التي أقامها الجاحظ بين « التواكل » الذي سماه « التواني » وبين « التوكل »، يقول « واحذر كل الحذر أن يخذلك الشيطان عن الحزم فيمثل لك التواني في صورة التوكل، ويسلبك الحذر ويورثك الهوينا بإحالتك على الأقدار، فإن الله إنما أمر بالتوكل عند انقطاع الحيل، والتسليم للقضاء بعد الأعذار^(٢) ».

إنها خدعة من الشيطان أن يخلط لنا في أوهامنا بين حالتين، نظنهما متشابهتين، وبينهما من التباين ما بين الأرض والسماء، وهو نفسه التباين الذي يفرق بين أمة تقدمت وأخرى تخلفت، فليس « التواني » هو « التوكل » الأول هو اللامبالاة، إذا استخدمنا لغة عصرنا، ومن أبرز نتائجها أن نحيل على الأقدار تصريف الحياة، ثم ننتظر في رخاوة فاغرى الأفواه كمن سلبت إرادتهم وأفلت زمامهم، وأما الثاني (التوكل) فأمر لا محيص لنا عنه، ولكن بأي معنى ؟ بالمعنى الذي يجعلك تبذل كل جهدك وحيلتك للأقدار، هذا أمر واضح لأن الجملة هنا « تحليلية » كما يقول رجال المنطق، أي أنها جملة تفسر شطرها الأول بشطرها الثاني، ولا تضيف إليه معنى جديداً، لأننى إذ أطالب إنساناً بأن يبذل في أموره كل جهده، ويحاول حل مشكلاته بكل ما يسعه من حيلة، كان متضمناً في هذا القول أنه لا قبل له فيما يجاوز جهده وحيلته، وإذن فلا مناص له من ترك هذا إلى عوامل أخرى^(٣).

والمعتزلة استنتاجات في قضية التوكل توفر مناخاً طيباً لدفع عجلة التعلم والتعليم

(١) المرجع السابق، ص ١١٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٩١ .

(٣) زكى نجيب محمود : المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، ص ١٥٢

خطوات أسرع إلى أمام، فما دامت الإدارة حرة، تقع على الإنسان مسئولية الحصول على رزقه، ولن يتأتى له هذا إلا بالسعى والعمل والإنتاج، وهذه أمور تحتاج إلى تعلم وإلى تعليم وتحصيل ومعرفة .

والمعيار الذى يحتكم إليه المعتزلة هنا هو « التماس المنافع » فتحصيل الرزق مهما ارتبط به من مشقة، يجلب منفعة للإنسان، وهذا من شأنه أن يجعله أمراً حسناً « فإذا صح ما قلناه، وغلب فى ظنه إذا تعرض لبعض الأفعال للرزق وصل إلى منافع توفى على ما لحقه من المشقة، فيجب كون ذلك حسناً منه » (١) .

ويستشهد القاضى عبد الجبار بآيات القرآن الكريم، فقد قال تعالى : (فإذا قضيت الصلاة فانتشروا فى الأرض وابتغوا من فضل الله) (٢) وقال (وآخرون يضربون فى الأرض يبتغون من فضل الله) (٣) وقال : (لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم) (٤) .

وسخر القاضى من دعوى هؤلاء الذين يوجبون ترك السعى لكسب الرزق لأن فيه ترك التوكل والشك فيما وعد الله، إذ أن هذا المنطق يقتضى من قائله « ألا يتناولوا المأكول من فرن وألا يتعاطوا تناوله باليد، لأن فيه ترك التوكل » وإلا وقعوا فى التناقض : تناقض الأفعال مع الأقوال، لأنهم إذا طلبوا الطعام من أخ وصديق وأمروا بتقديمه إليهم، فكأنهم بذلك يقرون به للآخرين فكيف يتأتى ذلك ؟

إن التوكل عند عالمنا هو « طلب الشئ من جهة تعالى بالوجه الذى أباح الطلب به، وألا يجزع إذا لم يعط ولا يعدل فى طلب المنافع عن جهة الحلال إلى الحرام » (٥) . ولذلك قال صلى الله عليه وسلم (لو توكلتم على الله حق توكله لرزقكم كما يرزق الطير تغدو

(١) القاضى عبد الجبار : المغنى، ج ١١، ص ٤٣ .

(٢) الجمعة / ١٠

(٣) المزمل / ٢٠

(٤) النساء / ٢٩

(٥) المغنى، ج ١١، ص ٤٤

خماساً وتروح بطاناً) فجعلها متوكلة وإن غدت وراحت طالبة لما تقوته، فكذلك القول فى طالب الرزق منا : إنه متى طلبه على الوجه المشار إليه كان متوكلاً، وإنما أراد عليه الصلاة والسلام بهذا الكلام أن يقتنع المرء بما يجده من الحلال ويوطن نفسه عليه، وأنه متى فعل ذلك رزقه الله تعالى على الوجه الذى يطلبه بحسب المصلحة، ولم يرد عليه السلام أن يكف عن الطلب أصلاً، ولذلك مثل بالطير التى تغدو وتروح، « ولا فرق بين من أوجب التوكل وجعله الكف عن طلب الرزق، وانتظر حصوله من جهته تعالى بلا طلب، وبين من قال بمثله فى طلب الأولاد وفى طلب العلوم والآداب لأن المنافع الحاضرة إذا لم يحسن عندهم التماسها فبالأحرار يحسن التماس الغائب المتأخر من المنافع بالطاعات وغيرها أولى . وفى هذا إسقاط العبادة والتكاليف»^(١).

العقل وتحصيل العلم

الاتجاه العقلى لا يتبدى فى إرجاع الأشياء إلى أنماط تصورية، وإنما فى تفسير الظواهر - طبيعية كانت أو إنسانية - وفقاً لقوانين عقلية، ومن ثم أمكن قيام اتجاه عقلى فى نطاق عقيدة ما، إذا استدل على النصوص الدينية بحجج عقلية وهوجمت الآراء المخالفة على أساس عقلى^(٢).

وبناء على ذلك نستطيع أن نقول بالرأى القائل بأن المعتزلة هم المعبرون عن النزعة العقلية فى التفكير الإسلامى، ليس ذلك لأنهم استدلوا على العقائد السمعية بأدلة عقلية فحسب، ولكن لأنهم وثقوا بالعقل إلى حد أنه لو تعارض النص مع العقل رجحوا دليل العقل ولجأوا إلى تأويل النص .

والعقل عند العلاف هو القوة التى بها يفرق الإنسان بين نفسه وغيره، وبين السماء والأرض، أى التى بها تكون العلوم الضرورية، وأيضاً هو القوة التى يكتسب بها العلم . ثم يطلق العقل على الحس، فيقول : العقل الحس، نسميه عقلاً بمعنى أنه معقول .

وبناء على هذا المفهوم للعقل عند العلاف، يمكن تقسيم . العقل إلى ثلاثة أقسام^(٣) :

(١) المرجع السابق ص ٤٥

(٢) سعيد إسماعيل. العلاقة بين الفلسفة والتربية، ص ٩١

(٣) الغرابى، أبو الهذيل العلاف، ص ١٧ .

أولاً : القوة التى تكتسب بها العلوم الضرورية، كتفريق الإنسان بين نفسه وبين غيره وبين السماء والأرض، وأن الأولى فوقنا والأخرى تحتنا .

ثانياً : القوة التى بها يكتسب الإنسان العلوم النظرية كوجود الله ووحدانيته مثلاً .

ثالثاً : وأخيراً نفس الحس، عقل، أى معقول، أى أن هذا الحس يمكن أن يكون معقولاً .

وإذاً، يكون أبو الهذيل قد سمى الحس عقلاً، باعتبار إمكان معقوليته وإدراكه بالعقل، ولا ندرى ما يريد أبو الهذيل بإطلاقه العقل على الحس بمعنى إمكان معقوليته ؟ هل يريد الرد على من يقول من فلاسفة اليونان، وهو هراقليطس أن الأشياء فى تغير متصل؟ وإذا كانت الأشياء فى تغير متصل، فلا تكون ثابتة، وإذا لم تكن ثابتة لا يمكن تعقلها ؟ أو أنه يريد الرد على من يعتقد ما اعتقد جورجياس السوفسطائى من أنه ليس هناك شئ موجود، وإذا كان هناك شئ موجود، فإن الانسان قاصر عن إدراكه . وإذا فرضنا أن إنساناً أدركه، فلن يستطيع أن يبلغه لغيره، وعلى ذلك لا يمكن أن يعقل الإنسان هذا الموجود المحسوس ولا يمكن أن يجعل غيره يعقله^(١) .

وعلى كل، لابد أن يكون أبو الهذيل قد قصد قوله أن الحس يكون على كيفية التفكير وطريقة التعليم بحيث نزود الطالب بالأدلة الرئيسية التى يمكن أن تساعد على تحقيق المطلوب بالتعاون مع أطراف الموقف.

ومن هنا فإن اختيار نوع التفكير يعتبر من المسائل الرئيسية ذات الخطر فى أى عمل تربوى، فعلى أساس هذا الاختيار يتحدد اتجاه العمل التربوى وما يتضمنه من قيم خلقية وصفات سلوكية^(٢) .

ومن الأمور اللافتة للنظر حقاً ما يجئ فى تأكيد (الزيدية) - نسبة للإمام زيد بن على زين العابدين المولود سنة (٨٠) هـ - على أسبقية العقل على الكتاب والسنة، يقول القاسم الرسى فى وصف العقل فى كتابه المكنون عن المحلى فى الحقائق الوردية : العقل آمن أمين وأفضل قرين فاستأمنه على أحوالك وجميع خلاالك^(٣) .

(١) المرجع السابق، ص ٩٨ .

(٢) محمد الهادى عفيفى، أصول التربية، ص ٢١٤ .

(٣) أحمد محمود صبحى : الزيدية : القاهرة، الزهراء للإعلام العربى، ١٩٨٤، ص ١١٧ .

والحق أن الزيدية لم يكونوا وحدهم في القول بأن العقل حاكم في مجالاته، فقد ذكر ابن تيمية في منهاج السنة أنه قول جمهور الحنفية وكثير من أصحاب مالك والشافعي وأحمد، وهو قول أكثر أهل العلم كما ذكر أبو نصر الشجري، كذلك قال الفخر الرازي وهو أشعري بأسبقية أدلة العقل على النقل، غير أن الزيدية وغيرهم لم يجعلوا للعقل مجالاً في تغيير أو معارضة ما جاء به الكتاب، وتقديم العقل على الكتاب والرسول عند القاسم الرسي (المولود سنة ١٦٩ هـ) هو تقديم زمني؛ لأنه بالعقل يتم إثبات الصانع وصفاته وإثبات النبوة والكتاب، ولا يعني ذلك تقديم العقل على الرسول والكتاب في النصوص الصريحة، كما أنه يعني تأويل بعض النصوص المحتملة للتأويل بما يطابق حجة العقل وحجة المحكم من الآيات، ولكنه لا يعني تقديم العقل بالإطلاق، إذ يعنون ما لا يدركه العقل ويحكم به الشرع أمراً ملزماً، يقول الإمام علي (لو كان الدين بالرأي لكان مسح أسفل الخف أولى من أعلاه) (١).

أما القاضي عبد الجبار، فهو يقول: «اعلم أن العقل هو عبارة عن جملة من العلوم مخصوصة، متى حصلت في المكلف صح منه النظر والاستدلال والقيام بأداء ما كلف» فيها هنا ترمي مطابقة بين (العقل) وبين (جملة من العلوم مخصوصة) فهو ليس مجرد (قوة) داخل الإنسان، وإنما يتوفر ويوجد بوجود العلم، ووجود العلوم وتحصيله يتيح الفرصة للإنسان أن يقوم بمهمة النظر والتفكير وهو الأمر الذي يعين المسلم على القيام بواجب التكليف.

والعقل هو من «لا يجد لنفسه حالة سوى كونه عالماً بهذه المعلومات المخصوصة وجملة العلوم المخصوصة» والذي تفارق طريقة تصرفه طريقة المجنون، فهو يميز بين النافع والضار، فيختار الأول ويحاذر الثاني، إلا إذا ظن فيه نفعاً أجلاً يرجع اختياره له. «ومتى لم يختبر بعض العقلاء ذلك نفقاً اختيار له يدل على نقص تمييزه»، والتمييز هنا كناية عن العقل، بدلالة السياق ودلالة الفهم الشائع في عصر القاضي (٢).

ويقترب كثيراً من هذا المعنى، قول الجبائي، أن «العقل هو العلم»، وإنما سمي

(١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٢) حسنى زينة: العقل عند المعتزلة، بيروت، دار الأفاق الجديدة، ١٩٧٨، ص ٣١.

العقل عقلاً لأن الإنسان يمنع نفسه به عما لا يمنع المجنون نفسه عنه وإن ذلك مأخوذ من عقل البعير، وإنما سمي عقاله - أى البعير - عقلاً لأنه يمنع به».

يختلف هذا التعريف عن تعريف العلاف بأمرين : أولهما أن الجبائى يقول بأن (العقل هو العلم) نفسه وليس « القوة على اكتساب العلم » كما يقول العلاف . والفرق ظاهر وجوهى بين أن يكون العقل قوة بها يكتسب العلم، أى أن يكون العلم نتاج هذه القوة اكتساباً، وبين أن يكون العقل هو النتاج نفسه، أى هو حاصل العملية التى تؤدى إلى العلم، فلا يبقى العقل إذاً - الأداة الموصلة إلى المعرفة العقلية، بل يصبح هو هذه المعرفة ذاتها، إلا إذا كان القصد من كلمة (العلم) الدلالة على (الفعل) أى عملية اكتساب المعرفة، لا الدلالة على (ذات) المعرفة.

والأمر الثانى الذى يختلف به تعريف الجبائى عن تعريف أبى الهذيل، هو الإشارة إلى الوظيفة العملية للعقل، أى كونه دليل الإنسان فى سلوكه العلمى، وهذا ما لم يتعرض له تعريف العلاف.

ويعتمد قيام العملية التربوية اعتماداً أساسياً على مدى إيماننا بإمكان العلم، ذلك أن الشك المطلق فى إمكانه وإمكان المعرفة به، يعنى قضاء مبرماً على العمل التربوى الذى ينصب بدرجة كبيرة على تحصيل المعرفة وتقبلها للآخرين .

والقاضى عبد الجبار كلام يتصل بإمكان العلم والأسانيد العقلية والأولية المنطقية التى يقوم عليها إيمانه بذلك، وهو يربط بين إمكان العلم والاعتقاد، فيقول أن معنى قوله «إن العلم صحيح - يقصد ممكن - هو أن نفس العالم تسكن إلى ما علمه به، وأنه لا يجوز أن يرتاب فيما علمه ولا يلحقه فيه ما يلحق الظان والمبخت»^(١) .

وما يقوله القاضى هنا قد يبدو مناقضاً لقول الجاحظ فى الجاهل : «إن نفسه قد تسكن إلى ما أعتقده» وكذلك قول الجبائى : «إن علامة العلم وما به ينفصل من الجهل : ليس هو سكون النفس».

لكن الأمر هنا مختلف، ذلك أن المراد عند القاضى هو ما (يصح) من العلم ويثبت بالدليل بحيث (يعتقد) المتعلم.

إن هذا أمر أساسى للتعليم والتعلیم لأن الإنسان إنما يسلك بناء على ما « يعتقد »

(١) المغنى، ج ١٢، ص ٢٦ .

فالإنسان إذا رأى النار، اتجه إلى أن يتجنبها، وإذا رأى الماء يتوقى أن يمشى عليه، وإذا رأى الأرض يمشى عليها، وإذا رأى السبع يتحرز من الوقوف عنده .

ولا يستطيع الباحث أن يغفل هذا التشابه الكبير بين ما يذهب إليه القاضى عبد الجبار وبين ما ذهب إليه إمام الفلسفة البراجماتية فى العصر الحديث « بيرس » Charles, Peirce المولود سنة ١٨٣٩، « فالفكرة التى نظن بها الصواب تؤيلها هو ما أنت على استعداد للقيام به من عمل إزاءها »، فلا يكون (الاعتقاد) جديراً باسمه إلا إذا كان دالاً على أنماط من السلوك العلمى حيال الشئ الذى يتعلق به ذلك الاعتقاد^(١) .

ونحن إذ نلفت النظر إلى هذا لا نريد أن نذهب أبعد من مجرد الملاحظة والمقارنة دون الوقوع فى هذه المبالغات التى كثيراً ما ينزلق إليها باحثون فنعقب - مثلاً - على تلك الملاحظة، باستنتاج مؤداه أن القاضى عبد الجبار قد سبق (بيرس) بعدة قرون .

أما رد القاضى على قول الجاحظ من أن نفس الجاهل تسكن، « فذلك تقدير من الجاهل لا أنه فى الحقيقة ساكن النفس »، وليس كذلك حال العالم « لأنه يعلم من نفسه أنها ساكنة إلى ما علمه، ولا فرق بين من قال بذلك وبين من قال : إن نفس المشاهد ساكنة إذا ظن السراب ماء، والصغير كبيراً والكبير صغيراً »، « فإذا بطل ذلك، لأنه وإن قدر ذلك أولاً فهو سيبين عند الفحص، وفى المتعقب خلافه، فذلك القول فى حال الجاهل فى المذهب^(٢) .

لكن ماذا يكون الموقف من هؤلاء الذين ينكرون إمكان العلم والتعلم ؟

يبلغ حباس أبى القاسم البلخى لإمكان العلم والتعلم أن ينصح بعدم مناقشة هؤلاء قال : « من الغلط مناظرتهم والرد عليهم، لأن من يزعم أنه لا يعلم، أينماظر أم لا، بل لا يدري أموجود هو أم لا، كيف يرد عليه ؟ وهل مخاطبته إلا كالسكوت عنه ؟ ولا يجوز فيمن هذا حاله، إلا التأديب دون غيره، إذا كان ما يرد إليه فى المناظرة المشاهدات، وقد جردها، فكيف يصح أن يكلم ؟ وإذا اعترفوا بجهل المشاهدات، ولا علم أصح منه فكيف يدل على صحته » ؟^(٣) .

(١) زكى نجيب محمود : « حياة الفكر فى العالم الجديد، القاهرة / دار الشروق، ١٩٨٢، ص ١٢٩ .

(٢) المغنى، ص ٣٧ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤١ .

لكن هذا لا يمنع من أن هناك من المعتزلة من تصدى لمناقشة هؤلاء (الشكاك) بأن قال أبعلم قلتم، أنه لا علم ولا حقيقة ؟ فإن قالوا نعم، فكأنهم بذلك قد ثبتوا العلم . وإر قالوا : لا، لم يستحقوا جواباً . فإذا أظهروا المشك، قيل لهم : أتعلمون أنكم شاكون أم لا ؟ فإذا أجاب بالإيجاب فقد أثبت العلم أيضاً، وإذا أجاب بالنفى، أسقط فكرته !

وما دام التعلم ممكناً يصبح السعى إليه والقيام به واجبا على الإنسان « فيجب إذا كان قادراً على المعرفة أن يتمكن من فعلها لأن من حق القادر على الشيء أن يتمكن من فعله إذا زالت الموانع » (١) .

لكن البعض ربما احتج بما ذهب إليه القاضى من أن هناك معارف (ضرورية) أى قطرية « لأنه قد ثبت أنه لا يصح من الناظر - المتعلم - أن ينظر فيما هو عارف به » . وهنا يرد القاضى « فإن الشيء لا يمنع من فعل مثله وإنما يمنع من فعل ضده، فكيف يقال : إن المعرفة الضرورية تمنع الإنسان من فعل مثتها؟ » بل إن وجود قدر من المعارف الضرورية يوجب على صاحبها تحصيل واكتساب غيرها لأنه لا فضل له فيما هو ضرورى، واكتسابه لمعارف أخرى جديدة ميزة واضحة .

وبلغ المعتزلة مرتبة متقدمة فى قولهم أن حصول العلم مادام أمراً واجباً، كان تركه موجباً للعقاب وحدثه موجباً للإثابة، وربطوا بين ذلك وبين قولهم فى العدل الإلهى، فقد استدل أبو هاشم الجبائى على استحقاق العقاب بترك التعلم القائم على النظر بأنه « لو لم يكن كذلك لكان تعالى مغرياً للمكلف بتركه من حيث شهى إليه القبيح، وبعد نفسه عن الواجب وقرر فى عقله أن لا مضرة فى ترك الواجب وفعل القبيح، والإغراء بالقبيح وترك الواجب لا يقع من حكيم » (٢) .

وإذا كان البعض ربما يقر بوجوب التعلم، لكن فقط فى المسائل الشرعية، فإن المعتزلة يمدون الوجوب ليشمل كذلك المسائل الدنيوية، « لأن الواجب لا فرق بين أن يكون إنما يجب لما يتصل بالعاجلة أو يجب فى باب الدين » (٣) .

وإذا كان كثير من (الزيدية) قد اقتربوا من المعتزلة، إلا أن بعضهم قد خالفهم إلى

(١) المرجع السابق، ص ٢٢٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٤٨ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤٤٦ .

حد ما، من ذلك ما ذهب إليه (حميدان بن يحيى) المتوفى سنة ٦٥٦ هـ من أن الله قد ابتلى الإنسان باختلاف طرق العلم، ووجه الحكم فى ذلك . التمييز بين من يقف بعقله عند حده، وما فرضه ربه، وبين من يتعدى الحدود بوجهه ويتعاطى معرفة ما لا علم له به (وهو يقصد المعتزلة بذلك)^(١) . أما طرق العلم، فهي :

أ - علم غيبى استأثر الله به أو خص ببعضه بعض عباده أن من المعلومات ما لا طريق لكل المكلفين أو لبعضهم إلى معرفته سواء جملة أو تفصيلاً لكونها من الغيوب التى استأثر الله بعلمها أو خص بعلمها بعض عباده، قال تعالى : « ولا تقف ما ليس به علم » .

ب - وعلم بديهي فطرى : من المعلومات ما فطر الله العقول على معرفته ضرورة وهو على الجملة كل ما يعد من خالف فيه مكابراً لعقله كالعلم باستحالة إثبات وسط بين النفى والإثبات أو الجمع بين صفتى القدم والحدث، أو كالجمع بين صفتى الوجود والعدم .

ج - ومن المعلومات ما طريق معرفته درك الحواس وأمثلتها ظاهرة فى الأجسام والأعراض .

د - ومنها ما طريق معرفته درك النفس نحو الفرح والغم .

هـ - ومنها ما طريق معرفته النظر العقلى والقياس الاستدلالى نحو الاستدلال بالصنع على الصانع، والاستدلال بمعلوم النشأة الأولى على جواز ما سيكون من النشأة الأخرى .

و - ومن المعلومات ما طريق معرفته خبر من يجب قبوله إما لحكمته (الله) أو لعصمته (النبى) أو لوجوب طاعته (الإمام)^(٢) .

ويوقفنا أبو بكر بن الطيب الباقلانى المتوفى فى بغداد سنة ٤٠٢ هـ (١٠١٣ م) على معنى العلم فيقول أنه هو « معرفة المعلوم على ما هو به » .

(١) أحمد محمود صبحى : الزيدية . الزيدية، ص ٤٠٠ .

(٢) المرجع السابق، ص ٤٠١

والعلم نوعان : علم قديم، وهو علم الله تعالى، وعلم محدث، وهو كل ما يعلم به المخلوقون من الملائكة والجن والإنس وغيرهم من الحيوان^(١) .

وعلم المخلوقين ينقسم قسمين : علم ضرورة، وعلم نظر واستدلال .

فالضرورى هو العلم الذى يلزم نفس المخلوق لزوماً لا يمكنه من الخروج عنه ولا الانفكاك منه، ولا يتهياً له الشك فى متعلقه، ولا الارتياح فيه « ومثاله، البديهيات المعروفة مثل أن الكل أكبر من الجزء .

أما علم النظر والاستدلال فهو « علم يقع بعقب استدلال وتفكر فى حال المنظور فيه أو تذكر نظر فيه، فكل ما احتاج من العلوم إلى تقدم الفكر فيه والروية وتأمل حال المعلوم، فهو الموصوف بقولنا : علم نظرى^(٢) .

ويسمى القاضى عبد الجبار العلم الضرورى : الحدس أو العلم المباشر الذى يصل فيه العقل إلى المعلوم دون متوسط دليل أو برهان، وسمى ضرورياً لأننا لا نملك أن نعلمه، كما لا نستطيع نفيه بالاستدلال . والأصل فى ذلك أن العلم الضرورى ليس مقدوراً للإنسان كالمكتسب، بل هو من فعل الله فينا^(٣) .

أما العلم الآخر فيسمى القاضى (العلم المكتسب)، وهو بخلاف الضرورى، مقدور للإنسان، ويمكن تعريفه من ثلاث نواح: من حيث الموضوع ومن حيث المنهج ومن حيث موقعه من بنية العقل. وثمة، لدى القاضى، ما يبرر النواحي الثلاث، أما من حيث المنهج فهو العلم الذى لا يفعله الواحد منا إلا عن « نظر أو ذكر نظر » كالناظر فى الأجسام ليعرف الله، وأما من حيث الموضوع، فهو العلم بجزئيات الوجود، كالعلم بأن زيداً من الناس قادر، وأما من حيث موقعه من بنية العقل، فهو العلم بالفروع الذى يبنى على الأصول الضرورية، فالاستدلال على قبح ظلم يستند إلى مقدمة كبرى ضرورية عن قبح الظلم بوجه الإجمال^(٤).

(١) عبد الرحمن بدوى : مذاهب الإسلاميين، ج ١ ص ٥٩٦

(٢) المرجع السابق، ص ٥٩٧ .

(٣) العقل عند المعتزلة، ص ٥٩ .

(٤) المرجع السابق، ص ٦٥ .

وينقل بدوى تعريفاً للعلم عن إمام الحرمين (الجوينى) المولود فى (٤١٩ هـ - ١٠٢٨ م) وهو من أئمة الأشاعرة يطابق تماماً ما نقله عن الباقلانى « معرفة المعلوم على ما هو به »^(١) ونفس الشئ فى تقسيمه إلى قديم وحادث، وما هو ضرورى وما هو كسبى. ويحدد الجوينى للتعليم مصادر ثلاثة هى: العقل والحواس والنفس^(٢).

فأما العقل، فالإمام يقول بأن هناك البديهية وهى «ذلك التهيؤ الذهنى لرفض بعض الاعتبارات وقبول غيرها، واعتبار الأولى المستحيلات والثانية الممكنات». فالإمام يرى أن الإنسان جبل على إدراك المستحيلات العقلية، وهو ما يسميه أيضاً «العلم باستحالة اجتماع المتضادات»، أو «العلم البديهي». ويعنى الإمام بذلك أن هذا العلم لا يأتى من الخارج، وإنما يتبينه المرء فى نفسه، وب عقله، دون أن يكون له فضل فى اكتسابه، فمصدره العقل، والعقل وحده.

أما الحواس، فالإمام يقبل ما يرد عن طريقها، أى أنه يعترف بالحواس كمصدر للمعرفة، بل يرى أنها أساس من الأسس التى يقوم عليها العلم، مثلها فى ذلك كمثل البديهيات، فالألوان المتعاصرة على الذات والأصوات المدركة بحاسة السمع، والطعوم المدركة بحاسة الذوق، والروائح المدركة بحاسة الشم، والحرارة والبرودة المدركتان بحاسة اللمس، كل ذلك يعتبره الإمام من الضروريات، أى من ذلك النوع من العلم غير المقدور للإنسان الذى يجب أن يكون أساساً لما يحصل بعد ذلك من معرفة نظرية.

وأما النفس كمصدر، فالإمام يدرج ضمن الضروريات، علم المرء بنفسه كشعوره بالذلة والالتم، وشعوره بالقدرة على الحركة والتقلب فى الجهات^(٣).

والعقل لدى الجوينى له مكانته فيما يتعلق بعلم الأصول من حيث إنه يكسب هذا العلم درجة من اليقين ترتاح إليها النفوس، غير أن ثقة الإمام بقدرة العقل ليست مطلقة، إذ أنه يرى أن العقل وحده غير قادر على حمل المرء على التفكير فى الله سبحانه وتعالى، وفى نعمائه وأفضاله، بل لابد أن يحدث ذلك عن أمر تكليفى فى الشرع الحقيقى^(٤).

(١) مذاهب الإسلاميين، ج ١، ص ٧٠٧.

(٢) فوقيه حسين محمود : الجوينى، إمام الحرمين، القاهرة، دار المصرية للتأليف والترجمة، إبريل ١٩٦٥، ص ١٣٦.

(٣) المرجع السابق، ص ١٢٧.

(٤) المرجع السابق، ص ١٢٧.

وإذا أردنا أن نتبين كيف طبق واحد مثل الجاحظ المنهج المعتزلى فى العقل فسنجد أمامنا عبارة هامة يقول فيها: «... واجب على كل حكيم أن يحسن الارتياح لموضع البغية وأن يبين أسباب الأمور ويمهد لعواقبها، فإنما حمدت العلماء بحسن التثبت فى أوائل الأمور، واستشفاهم بعقولهم ما تجى به العواقب فيعلمون عند استقبالها ما تؤول به الحالات فى استدبارها، ويقدر تفاوتهم فى ذلك تستبين فضائلهم». (١).

إن فى هذه العبارة منهجا عقليا عالى المستوى (٢):

– فالمهمة الأولى فى العملية التعليمية أن تحسن تحديد الهدف، وهو ما يسميه الجاحظ (موضع البغية)، لأنه على هذا التحديد الواضح لما نبتغيه تتوقف خطوات السير على الطريق المؤدى إليه. هل نريد مثلا من الطالب أن يكون ذاكرة حافظة، أم عقلا ذا إبداع وابتكار؟ إن تحديدنا لما نريد، يرشدنا إلى ما يجب أن يكون عليه التعليم، لأن حاله فى الاحتمال الأول، لابد أن يختلف عن حاله فى الاحتمال الثانى.

– فإذا حددنا (موضع البغية) فالخطوة التالية هى أن ننظر من خلال الروابط السببية لأبحاث- مثلا- كيف يمكن أن أنمى تفكير الطالب ليصبح تفكيرا خلاقا مبتكرا مبدعا؟ ما هنا لابد من اختيار طرق التعليم المناسبة لتحقيق هذا المطلوب، ولابد للكتاب المدرسى أن يكون مما يدفع الطالب إلى مزيد من القراءة وجمع المعلومات، ولابد من تغيير النظرة إليه، فهو ليس (مستودعا) للمعلومات وإنما «إنسان» نشط يحتاج إلى التفكير وإلى الذكاء فى التعامل مع البيئة المحيطة.

وإذا كان العلم يعرف بأنه أسلوب للبحث والاختيار، وإذا كان تعريف علماء الكلام يوحى بالتعارض حيث رأوا أنه هو المعرفة المقنعة أو المنظمة فإن هذا التعارض ظاهرى فقط ولا يلبث أن يزول متى أكملنا التعريف الاعتيادى، فليس التنظيم هو الذى يميز العلم، بل نوع التنظيم الذى نتوصل إليه بطرق ناجعة للاكتشاف المؤسس على التجربة والاختبار، فمعرفة الفلاح منظمة على قدر كفايته فى عمله لأنها نظمت على أساس علاقة الوسائل بالغايات – أى أن تنظيمها عملى، تنظيمها من حيث هى معرفة (أى من حيث

(١) الجاحظ: رسالة المعاش والمعاد، ج١، ص ٩١

(٢) زكى نجيب محمود: المعقول واللامعقول، ص ١٥٢

المعنى الحميد للمعرفة المثبتة بالاختبار إثباتا كافيا) عارض بالنسبة لتنظيمها من حيث ما تنتجه للفلاح من الغلات الزراعية والحيوانية... إلخ، على حين أن المادة العلمية تنظم في صورة خاصة بالنسبة لإيصال عملية الاستكشاف إلى الفجاح، وبالنسبة إلى المعرفة من حيث هي مشروع اختصاص قائم بذاته^(١).

وباستطاعتنا أن نوضح قولنا هذا إذا أشرنا إلى نوع الوثوق الذي يرافق العلم، فهو وثوق عقلي، أى ضمان منطقي، فالمثل الأعلى في التنظيم العلمي هو أن تكون كل فكرة أو عبارة بحيث تلزم عن فكر وعبارات أخرى، وتؤدي إلى فكر وعبارات أخرى، ذلك بأن الأفكار والقضايا يتضمن بعضها بعضا وتدعم إحداها الأخرى، وهذه العلاقة المزدوجة، وهى «أن تؤدي فكرة إلى أخرى وتؤديها» هى ما نقصده باصطلاحى (منطقى) و (معقول).

ومن هنا فإن القائلين (بالسببية) إنما يساعدون بذلك على «علمنة» العملية التربوية، الأمر الذى لا يتأتى إلا بنفى الاتفاق العرضى، والقول بأسباب ضرورية، ذلك أن هذا يقوم على العقل، فعمله إدراك نظام الأشياء الموجودة وترتيبها، وإذا أدرك العقل نظام الأشياء فإنما يدرك ذلك من جهة أسبابها^(٢).

إن الوسيلة المباشرة إلى تحسين طرقنا فى التعليم تحسيننا مطردا هى تركيز انتباهنا فى الأحوال التى تستلزم التفكير وتنميه وتمتحنه، فالتفكير هو طريقة التعليم الرشيدة، أو طريقة التعلم التى تستلزم العقل وتكافئه.

التربية مهمة أخلاقية:

وإذا كان علماء الكلام وفقا للمنطق الذى يقيمون عليه بناء هم المعرفى، ووفقا للنهج الذى فكروا به ينطلقون من منطلق دينى، كان ضروريا أن تصطبغ آراؤهم بالصبغة الأخلاقية، وتصبح العملية التربوية عملية أخلاقية من خلال هذا المبدأ الإسلامى الشهير والذى شكل (أصلا) من أصول المعتزلة، ألا وهو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبغة الأخلاقية هنا على مستويين: مستوى فردى ومستوى اجتماعى، فمسئولية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا تقتصر على الأفراد وإنما هى مسئولية جماعية اجتماعية كذلك.

(١) جون ديوى: الديمقراطية والتربية، ص ١١٩.

(٢) محمد عاطف العراقى: النزعة العقلية فى فلسفة ابن رشد، القاهرة دار المعارف، ١٩٦٨، ص ١٧٠.

لقد ذهب (واصل) إلى أن إيمان خصال خير. إذا اجتمعت سمي المرء مؤمناً^(١) ومن ثم فمن افتقد خصال الخير فقد الإيمان، ومن ثم كان رأى المعتزلة فى الفاسق أو فاعل الكبيرة أنه لكونه يشبه المؤمن فى عقيدته ولا يشبهه فى عمله، ويشبه الكافر فى عمله ولا يشبهه فى عقيدته، فقد أصبح وسطاً بين الاثنين!

غير أن المعتزلة قد ذهبوا إلى أن الإيمان ليس مجرد ترك المحظورات والقبائح وإنما يقتضى العمل، ولكنهم اختلفوا فى قدر العمل الصالح اللازم للمرء كى يكون مؤمناً، فذهب أبو الهذيل وهشام القوطى وعباد بن سليمان إلى أن الإيمان هو جميع الطاعات فرضها ونقلها. بينما لم يجعل الجبائى النوافل جزءاً من الإيمان.^(٢)

ولا خلاف فى وجوب الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وإنما الخلاف فى أن ذلك: هل يعلم عقلاً، أو لا يعلم إلا سمعاً؟ فذهب أبو على (الجبائى) إلى أنه يعلم عقلاً وسمعاً، وذهب أبو هاشم (الجبائى) إلى أنه إنما يعلم سمعاً، إلا فى موضع واحد، وهو أن تشاهد واحداً يظلم غيره، فيلحق قلبك لذلك مضض، فليزملك النهى عنه وفقاً لتلك المضرة عن النفس^(٣).

ثم إن للأمر بالمعروف والنهى عن المنكر شرائط يجب بوجودها، ويسقط بزوالها:

– أن يعلم أن المأمور به معروف، وأن المنهى عنه منكر؛ لأنه لو لم يعلم ذلك قد يأمر بالمنكر وينهى عن المعروف، وذلك مما لا يجوز، وغلبة الظن فى هذا الموضع لاتقوم مقام العلم.

ومنها أن يعلم أن المنكر حاضر، كأن يرى آلات الشرب مهيأة والملاهى حاضرة، والمعازف جاهزة، وغلبة الظن تقوم مقام العلم هنا.

ومنها أن يعلم أن ذلك لا يؤدى إلى مضرة أعظم منه، فإنه لو علم، أو غلب فى ظنه أن نهيه عن شرب الخمر يؤدى إلى قتل جماعة من المسلمين أو إحراق مكان لم يجب، وما دام لا يجب، فهو بالطبع أيضاً لا يحسن^(٤).

(١) أحمد محمود صبحى: الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الإسلامى ص ١٠٩

(٢) المرجع السابق، ص ١١٢

(٣) عبد الرحمن بدوى: مذاهب الإسلاميين، ج ١، ص ٧٠

(٤) المرجع السابق، ص ٧١

والنهي عن المنكر يكون عند المعتزلة باللسان واليد والسيف كيف قدروا على ذلك، فسل السيوف واجب إذا لم يكن درء المنكر إلا بذلك، لافرق في ذلك بين مجاهدة كافر أو فاسق، ولا يختص الولاية بالأمر بالمعروف بل هو ثابت لأحاد المسلمين، على أن الأمر في ذلك موكل إلى أهل الاجتهاد، فليس للعوام في ذلك أمر ولا نهى، ومن ثم فإن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من فروض الكفايات؛ لأنه لا يصلح له إلا من علم المعروف ونهى عن المنكر وعلم كيف يرتب الأمر في إقامته وكيف يبشره، فإن الجاهل ربما نهى عن معروف أو أمر بمنكر، وقد يغفل في موضع اللين ويلين في موضع الغلظة، وينكر على من لايزيده إنكاره إلا تماديا، أو على من الإنكار عليه عبث^(١).

ويتميز فكر المعتزلة في قضية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بلمحات هامة في أمور السياسة والاجتماع، وذلك مثل رؤيتهم أن قيام الظلم إنما هو مرهون بوجود الأنصار الذين يزينون للظالمين ظلمهم. وفي ذلك إشارة لدور الجماهير في الذهاب بالنظم السياسية والإطاحة بها أو في استبقائها دون تغيير، وفيه كذلك إشارة لأرضية فكرية آمنت أن للنظم الظالمة جنورا وامتدادات، ومن ثم فإن اقتلاعها لا بد أن يتطلب من الثوار معالجة هذه الجنور وتلك الامتدادات في أحشاء المجتمع الذي يدور فيه الصراع^(٢).

وتتضح أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من الناحية التربوية، إذا تذكرنا أن التربية هي عملية إعداد المواطن الذي يستطيع التكيف مع المجتمع الذي ينشأ فيه، لذلك فهي تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية في أنوار المطاوعة الأولى تشكيلا يقوم على أساس ما يسود المجتمع من تنظيمات سياسية واجتماعية واقتصادية.

وهنا كان لا بد للإطار الثقافي الذي يقوم عليه المجتمع من أن يحدد أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها بحيث لا تخرج التربية عن هذا الإطار إلا تطويرا له وتقدما به في عملية زيادة أخذة بيد المجتمع نحو مستوى أفضل، وعلى هذا الأساس تحتل القيم مركزا أساسيا في توجيه العملية التربوية، وفي هذا المجال لاتعمل التربية على المحافظة على التراث ونقله

(١) أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية، ص ١٩٤

(٢) محمد عمارة، المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، ص ٧٣

من جيل إلى جيل بما فى ذلك القيم الأخلاقية فحسب، وإنما تعمل على تطوير هذا الواقع مقتربة بذلك بقدر ما تستطيع مما وضعت أمامها من تطورات لما ينبغى أن يكون^(١).

وإذا كان الأساس فى التربية أنها تعبر عن ثقة المجتمع فى قدرته على تطوير تحويل الناشئين والشباب على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوا وشأنهم دون توعية لهذا، فإن الاختيار بين القيم والتفضيل بينها يعتبر جانباً (أصيلاً) فى جميع الجهود المبذولة لتوجيه الخبرات التربوية التى يعيش فيها الناشئون والشباب، بل إن قدرة المدرسة على تنمية هذه القيم دون غيرها، تتطلب منها تحقيق الوحدة بينها وبين الإجراءات والوسائل التى تتخذها فى توجيه الصغار والكبار. ويتضح هذا الجانب الخلقى فى بناء المنهج وتنظيم الخبرات الكفيلة بتطبيقه، بل وفى أهدافه ووسائله^(٢).

وقد أشار المعتزلة إلى الأخلاق الحمودة التى يجب أن يتسم بها الإنسان الفاضل، والأخلاق المذمومة التى يجب أن يتجنبها ليتحقق الكمال الإنسانى. أما الأخلاق الحمودة، فهى التى يصير بها الإنسان كاملاً يشعر بسعادته وسعادة الآخرين، ويكون تصرفه فى حياته تصرفاً يليق بإنسانيته التى شرفها الله سبحانه وميزه بها عن سائر خلقه، ولذلك استخلفه فى الأرض^(٣).

وأول صفة يتصف بها الإنسان الفاضل عند المعتزلة هى (تقوى الله) «فإنها جماع كل خير، وسبب كل نجاة، ولقاح كل رشد، هى أحرز حرز، وأقوى معين، وأمنع جنة، هى الجامعة محبة قلوب العباد، والمستقبلة بك محبة قلوب من لا تجرى عليهم نعمك، فاجعلها عدتك وسلاحك، واجعل أمر الله ونهيه نصب عينيك»^(٤).

كذلك أوصى الجاحظ المسلم بضرورة التحلى (بالنبيل)، والنبيل (اتجاه) أو صفة تطلق على نوعيات متعددة من السلوك، ولهذا لا يكون المرء نبيلاً حتى يكون نبيل الرأى، نبيل اللفظ، نبيل العقل، نبيل الخلق، نبيل المنظر «بعيد المذهب فى التنزه كطاهر الثوب من الفحش، إن

(١) محمد لبيب النجى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الإنجلو المصرية ١٩٦٧، ص ٢٧٨

(٢) محمد الهادى عفيفى، فى أصول التربية، ص ٢٨٠

(٣) علاء الدين القزوينى، المعتزلة، فلسفتهم وأرائهم فى التربية والتعليم ص ١٥٠

(٤) الجاحظ، رسالة المعاش والمعاد، ص ٩٩-١٠٠

وافق ذلك عرفا صالحا ومجدا تالدا، ومن حقوق النبل أن تتواضع لمن هو دونك وتتصف من هو مثلك، وتتنبل على من هو فوقك»^(١).

ويربط الجاحظ ربطا منطقيًا بين ما قد أسلفنا الإشارة إليه عند وضوح الهدف والتدقيق في رسم المسارات الموصلة إليه، وتتابع الخطوات في ذلك، وبين قيمة هامة كان العرب يعولون عليها كثيرا ألا وهي (الشجاعة) فعندما تكون الخطوة واضحة المعالم، وأخرها ظاهرة، وأوائلها مؤدية إلى تلك الأواخر بصورة لا مجال فيها لخطأ، عندئذ لا يكون هناك مجال للشجاعة، ذلك أن خط السير وما يؤدي إليه واضح، فكأن الأمر كله عملية حسابية تخضع لقواعد الحساب، لكن هناك مواقف كثيرة قد يتعذر فيها هذا التخطيط المحسوب الواضح^(٢)، فها هنا يكون الأمر مرهونا بالترجيح، وبالتالي تصبح (الشجاعة) ضرورية لتدفعنا إلى المخاطرة، والمعيار الذي بناء عليه يتم المجازفة والمخاطرة، هو مدى حيوية الموضوع وقدر نفعه، يقول الجاحظ^(٣).

«... وليست تكون الشجاعة إلا في كل أمر لا يدري ما عاقبته، يخاطر فيه بالأنفس والأموال، فإذا أردت الحزم في ذلك، فلا تشجعن نفسك على أمر أبدا إلا والذي ترجو نفعه في العاقبة أعظم مما تبذل فيه في المستقبل، ثم يكون الرجاء في ذلك أغلب عليك من الخوف».

والأخلاق بصفة خاصة لا تعلم نظريا، وإنما هي ممارسة وسلوك، فالممارسة بالنسبة لها هي «المعنى» الحقيقي، و«الدلالة» المقصودة، وإذا انقطعت الصلة بين القيمة وممارستها فكأنما انقطعت الصلة بين اللفظ ومعناه، والاسم بلا معنى لغو، كالظرف الخالي، والأسماء في معنى الأبدان والمعاني في معنى الأرواح، اللفظ للمعنى بدن، والمعنى للفظ روح»^(٤).

ولأن الجاحظ من أعلام الاتجاه العقلي، كان طبيعيا أن يشدد النكير على ما يضاد التفكير المتروى والرأى المتزن، ومن المعروف أن (الغضب) كما قيل بحق «ريح تهب على سراج العقل فتطفئه»، يقول الجاحظ: «والغضب يغلب العزم على قدر ما مكن، ويحير اللب

(١) رسائل الجاحظ، ج ٤، ص ١٧٣

(٢) زكي نجيب محمود: المعقول واللامعقول، ص ١٥٤.

(٣) الجاحظ، رسالة المعاش والمعاد، ص ١١٤

(٤) الجاحظ، رسالة في الجد والهزل، ص ٢٦٢

بقدر ما سبط. والغضب يصور لصاحبه مثل ما يصور السكر لاهله، والغضببان يشعله الغضب، ويغلى به الغيظ، وتستقرغه الحركة، ويمتلئ بدنه رعدة، وتتزايد أخلاطه، وتنحل عقده، ولا يعتريه من الخواطر إلا ما يزيده في دائه. ولا يسمع من جليسه إلا ما يكون مادة لفساده. وعلى أنه ربما استقرغ حتى لا يسمع، واحترق حتى لا يفهم...»^(١)

ولم تتوسع كتب الفرق في شرح مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كما جاء عند المتكلمين وخاصة المعتزلة كما توسعت في سائر أحوالهم، ولعل مساسه بالسياسة هو الذي منعهم من ذلك، فهذا الأصل يحدد موقف الناس من الحكومة إذا ظلمت، ومن الخليفة أو الرأى إذا تعدى حدوده.^(٢)

والحق أن ما قاله المعتزلة في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يستحق وقفة، فقد رأوا تنفيذ ما يعتقدون وإنكار ما ينكرون ولو بالسيف وساروا على ذلك فعلا كما روى من تهديدهم بعض من اعتقدوا الزندقة بالقتل. وهذا من أخطر المبادئ لأنه يجعل في الأمة حكومة داخل حكومة، ويهدد الحرية العامة، فيجعل للفرد سلطانا أن يحمل السيف ليستعمله ضد مخالفه في الرأى والعقيدة. وكنا نفهم أن يقرروا أن يكون أولوا الرأى منهم مشرفين على الحكومة مراقبين لها، فإذا سارت على النهج القويم أيدها، وإذا رأوا من أحد منكرا استعدوا عليه الحكومة العادلة لتنتصف منه، وإذا لم تكن عادلة استتکروا أعمالها وثاروا عليها إذا كان في قدرتهم الثورة، أما أن يقرروا الحكومة ويعترفوا بشرعيتها وصحة بقائها، ثم يجعل كل فرد من نفسه حكومة، فيأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ولو بالسيف، فمسلك يدعو إلى الفوضى والاضطراب.^(٣)

ولعل أكثر الكلمات دورانا على ألسنة الناس كلمتا الخير والشر، فما عرض لأنسان أمر أو وقع له شئ إلا نظر إليه من جانب الخير والشر، وإلا أخذه بأحد الوصفين الخير والشر... إن هاتين الكلمتين هما ميزان الحياة الذي يقدر به الإنسان كل شئ يأخذه أو يدعه.. الخير في كفة، والشر في الكفة الأخرى!... هكذا تجرى حياة الناس، وهكذا تجى

(١) المرجع السابق، ص ٢٦٠

(٢) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج ٢، ص ٦٥

(٣) المرجع السابق، ص ٧٤

تصرفاتهم ويقع سلوكهم، على حسب ما يشير إليه مؤشر الميزان من رجحان إحدى الكفتين على الأخرى.^(١)

وفيما يتعلق بموقف المتكلمين من هذه القضية نجد تباينا بين الجبريين وغيرهم، فالأولون يرون أن الخير هو ما سماه الله خيرا ودعا إليه، والشر هو ما سماه شرا ونهى عنه، كما يرونهما معا من خلق الله وصنعه، واقعين بإرادته ومشيئته لأنه لا يقع في ملكه سبحانه إلا ما يريد ويشاؤه، ولا دخل هنا للعقل الإنساني في تحديد الخير وتمييزه عن الشر، إذ السماع والتشريع والأمر والنهي الإلهي هو الذي يحدد ما هو الخير النافع الحسن وما هو الشر الضار القبيح.^(٢)

أما المعتزلة فقد ذهبوا إلى القول بأن الخير (الحسن) والقبيح (الشر) تتم معرفتهما بالعقل واعتناق الحسن واجب واجتناب الشر واجب كذلك، أما ورود التكليف فهو أُلُطاف للباري تعالى أرسلها إلى العباد بتوسط الأنبياء عليهم السلام امتحانا واختبارا «ليهلك من هلك عن بينة ويحيى من حي عن بينة»^(٣).

والإمام الجويني لم يكتف بمعارضة ذلك الرأي والقول بأن التحسين والتقبيح ليسا عقليين وإنما يدركان بالشرع، بل ساق عددا من الأدلة مريدا بها نقض رأي (المعتزلة) فمن ذلك^(٤):

- ما يقولون أنه يدرك ضرورة وبداهة لماذا يختلف فيه الناس إذن؟ فإن ما ادعوا أن حسنه وقبحه يدركان بالضرورة والبداهة قد أنكره كثير من الناس فلا يصح إذن ادعاء الضرورة في إدراكه، فالبراهمة مثلا يعتقدون قبح ذبح البهائم وإيلاهما وتعريضها للتعبد بينما المعتزلة لا يرون ذلك.

- والمعتزلة يقولون أن الحسن لو لم يعقل قبل ورود الشرع، لما فهم أيضا عند وروده، ويرد الجويني على هذا قائلا: إن هذا باطل، لأننا نعلم مثلا قبل ظهور المعجزات أن من تأتى على يديه يكون نبيا، فإذا أتت على يديه أدركناها وحكمنا أنه نبي.

(١) عبد الكريم الخطيب: القضاء والقدر بين الفلسفة والدين، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩، ص ٨٠.

(٢) محمد عمارة: المعتزلة ومشكلة الحرية الإنسانية، ص ١٣٨.

(٣) الشهرستاني: الملل والنحل، تحقيق سيد كيلاني، ج ١، ص ٤٥.

(٤) عبد الرحمن بدوي: مذاهب الإسلاميين، ج ١، ص ٧٤٤.

ثم يسألهم: هل يكون القبيح قبيحا بنفسه أو إلى صفة نفسه؟ إن قلت هذا فهو باطل لأن القتل ظلما يماثل القتل حدا وقصاصا، ومع ذلك فالأول قبيح والثاني حسن وعادل. كذلك نجد بعض الأفعال لو صدر من غير مكلف فإنه لا يتصف بكونه قبيحا، ولو صدر من بالغ لكان قبيحا، فليس الفعل من ذاته هو الذى يتصف بالقبح أو الحسن.

ومن الأمور الجديرة بالانتباه فى هذا الصدد، أن المعتزلة لم يقولوا بالحسن والقبح الذاتيين هكذا على سبيل التعميم والإطلاق، وبالنسبة لكل (القيم) و (المفاهيم) و (الأشياء) ولم يروا أن المرجع فى التحسين والتقييح، وتمييز الخير من الشر والنافع من الضار هو العقل الإنسانى وحده فى كل الحالات... فلقد ميزوا بين ما هو حسن فى ذاته، يدرك العقل حسنه، ويحكم به، بصرف النظر عن التشريع والتكليف، وبين ما هو حسن للأمر به والدعوة إليه... وأيضا ميزوا بين ما هو شر فى ذاته. يدرك العقل وحده ذلك فيه، وبين ما هو شر للنهى عنه والتنفير منه.. وبمعنى آخر: نجدهم قد ميزوا بين ما هو (مطلق) من قيم الخير والشر، يدركه العقل دون نصوص لوضوح أوجه الحسن والضرر فيه، وبين ما هو (نسبى) يتغير حكمه والموقف منه من عصر إلى عصر ومن مكان إلى مكان، ومن ثم فإن الموقف منها والحكم له بالحسن أو عليه بالقبح، إنما يكون مرده النص والتشريع، إذ العقل لا يستقل وحده بالحكم فيه، أو لا دخل له فى هذا الحكم أصلا، كمثل الحالات التى وردت فيها أوامر ونواه شرعية فى قضايا لا تتضح فيها أوجه الحسن والقبح ولا حكم التشريع بالنسبة لعقل الإنسان^(١).

ومن أهم النصوص الدالة على ذلك، ما نقله الأشعرى عن النظام، وهو قوله: «كل معصية كان يجوز أن يأمر الله سبحانه بها فهي قبيحة للنهى، وكل معصية كان يجوز أن يبيحها الله سبحانه فهي قبيحة لنفسها، كالجهل به والاعتقاد بخلافه، وكذلك ما جاز ألا يأمر الله سبحانه به، فهو حسن للأمر به، وكل ما لم يجز إلا أن يأمر به فهو حسن لنفسه»^(٢) وحكى الخياط أن النظام كان يقول: «إن المعصية والكفر بالعبد كانت معصية وكفرا، وإنما كان بالله التقييح للمعصية والكفر، وهو الحكم بأنهما قبيحان»^(٣).

(١) محمد عمارة، المعتزلة ومشكلة الحرية، ص ١٣٩.

(٢) محمد عبد الهادى أبوريدة: إبراهيم بن سيار النظام، ص ١٦٨.

(٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.

ويقترّب الزيدية كثيرا من المعتزلة ونستشهد هنا بما قاله (يحيى بن الحسين) المتوفى سنة ٢٤٥هـ، فهو إذ يشدد حملته على الظلم، باعتباره (منكرا) يجب النهى عنه، يشير إلى أن الظالمين يظلمون ويتسلطون على الناس بأعوانهم الذين يتبعونهم ويعينونهم على ظلمهم، ولو تفرق الأعوان عنهم لم تقم لهم دولة، ولكنهم يتقوون بهم على باطلهم فيستضعفون المستضعفين، ومن هنا كان قوله ﷺ «لتأمرن بالمعروف ولتنهون عن المنكر أو ليسلطن الله عليكم شراركم فيسومونكم سوء العذاب ثم يدعو خياركم فلا يستجاب لهم، حتى إذا بلغ الكتاب أجله، وكان الله هو المستنصر لنفسه فإنه يقول: ما منعكم إذا رأيتموني أعصى أن لاتغضبوا إلى» (١).

والظالمون لأنفسهم أو المستضعفون من الرعية أصناف: قوم قالوا بالجبر ونسبوا أفعال العباد إلى الله، وقالوا أن هذا الظلم الذي نزل بنا من قضاء الله وقدره، ولولا أن الله قدره علينا ما قدر الظالم أن يظلمنا، ويرد الزيدية، إن كان هؤلاء ينسبون شرار أفعال الخلق إلى الله، فكيف يدعونه، وكيف يستعينون به على ظالمهم؟ وكيف ينصرهم على ظالمهم وهو المقدر لهذا الظلم الذي نزل بهم في تخيلهم؟

ومنهم الذين يعيتون الظالمين ويقيمون دولتهم بزرعهم وتجارتهم وينصرونهم على قتل المسلمين وهتك حريمهم وأخذ أموالهم «الحراثون يجوعون والظالمون يشبعون، إنهم يسعون في صلاحهم وهم يسعون في هلاك الرعية» (٢).

إن لهذا الأمر أبعاده التربوية الخطيرة، ذلك أن استفحال أمر الظلم في مجتمع يولد عددا من الجرائم الاجتماعية التي تصيب الجسم الاجتماعي بالخلل الجسيم، فهو يفرز قيم النفاق هربا من ظلم الظالم وسعيا لقربه وتحايلا للحصول على الحقوق الضائعة، وهو يفرز اتجاهات سلبية، لأن أمر المظلومين ليس في أيديهم ولا يشاركون في تقرير مصيرهم، وما يتخذ من قرارات هو غالبا مراعاة لمصلحة الظالمين، وإن أصاب المظلومين خير منه فهو غير مقصود، أو مجرد فتحات صغيرة للتنفيس وإطالة عمر الظلم!

(١) أحمد محمود صبحي: الزيدية، ص ١٦٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٤.

ومن هنا تصبح الدعوة إلى ممارسة واجب النهي عن المنكر دعوة إلى (تربية علاجية) حيث إن الأمر بالمعروف إنما هو دعوة إلى (تربية وقائية).

وإذا كانت قضية (كسب الرزق) تتصل بحرية الإرادة، إلا أنها تتعلق كذلك بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إذ كيف يمكن مجاهدة الظالمين إذا كان ما اغتصبوه من حقوق الرعية رزقا رزقهم الله إياه؟ وكيف يمكن مناجزة الحكام الجائرين إن ادعوا أن المال مال الله وأنهم خلفاؤه في أرضه، يتخنون هذا القول ذريعة ليحجزوا الأموال عن مستحقيها ثم ينفقوها على ملذاتهم ويتداولوها مع بطانتهم؟ يقول الهادي إلى الحق يحيى بن الحسين: إن الله قد حكم بالصدقات للفقراء، والمساكين، أفلو حرمهم من ذلك الظالمون واغتصبوا الأموال وأظهروا بها الجور يكون سبحانه قد رزق هؤلاء الظالمين بينما هو قد حكم به في كتابه للفقراء والمساكين؟^(١)

وهذا التساؤل بطبيعة الحال تساؤل مستنكر لا يقر بأية حال من الأحوال هذه الفكرة الخاصة بالجبر ببيان تهافت المنطق الذي تقوم عليه حتى من الناحية الدينية التي يزعم أصحاب الفكرة أنهم يستندون إليها.

القيمة التربوية للمعتزلة:

إذا كنا قد قدمنا بأن التربية بالنسبة إلى علماء الكلام تركزت فيما يمكن أن يشكل حقا فلسفة للتربية دون اقتحام المسائل التربوية ذات الصبغة الفنية البحتة، والقضايا التعليمية ذات العلاقة المباشرة بالسلوك العام للناس، إلا أن هذا لا يعنى بأي حال من الأحوال انحصارهم في دائرة (النظر) دون دائرة (التطبيق)، فقد تبين لنا أن نشأة مسائل هذا العلم نفسه قد نبئت في أرض الواقع المعاش للمسلمين، ومن العسير على فئة من العلماء والمفكرين تكون هذه نشأة العلم الذي تخصصوا فيه ألا يغمسوا ما يتوصلون إليه من آراء في فلسفة التربية في حركة الواقع التعليمي.

ونحن هنا إذ نكتف القول في دائرة المعتزلة فلأنهم أكثر من غيرهم قربا من المجال الذي نتعامل معه وهو ميدان التعليم.

(١) المرجع السابق، ص ١٧٦.

ولعل من العبارات ذات الدلالة حقا ما قاله القاضي عبدالجبار عن العقل، فالحديث عنه، والبحث في شأنه ليس مرادا في حد ذاته، وإنما المراد هو العمل التعليمي نفسه، فهو يقول: «والأصل في ذلك أن الغرض بالعقل ليس هو نفسه، وإنما يراد أن يتوصل به إلى اكتساب العلوم والقيام بما كلف من الأفعال، فلا بد من أن يحصل للعاقل من العلوم ما يصح معها أن يكتسب ما يلزمه من المعارف، ويؤدي ما يجب عليه من الأفعال وما تسلم معه هذه العلوم»^(١).

وقد استعنا بآراء كثيرة للجاحظ بصفة خاصة، وهناك كثير مما لم نشر إليه بعد، وذلك لأن كتبه - وهو معتزلي معروف - أشبه بدوائر المعارف، يجد فيها القارئ تنوعا في موضوعات المعرفة إلى الحد الذي يجعل من العسير على أي باحث أن يقف على صورة دقيقة لحركة الثقافة الإسلامية بون الاطلاع عليها، وخاصة للباحثين في حركة تطور التربية الإسلامية، ففي كتبه يستطيع الباحث أن يجد أمثلة لما يريد التعرف عليه فيما كان يتعلمه أولاد الملوك والخلفاء، وفيها كم كبير من المعلومات التي تصور حالة المعلمين الاجتماعية، وما كانت تحته الاجتماعات الأدبية من مراكز ثقافية تتبارى فيها الأفكار فتتطور الثقافة وينتشر التعليم^(٢).

وإذا كان التاريخ يحفل بمظاهر سلبية نتيجة ميل الخليفة المأمون للاعتزال من حيث فرض هذه المذاهب بالقوة على الناس، إلا أن ما لا يستطيع أحد أن ينكره أن عصر المأمون هذا، كان يتأجج بالنشاط الثقافي والحركة الفلسفية، وفيه تدفقت ثقافة الأغريق وفلسفتهم إلى العالم الإسلامي فوقفوا على أشهى ثمرات العقل البشري السابق على ظهور الإسلام، وازدهر علم المنطق بما يحمله من أنوار فكرية وطرق بحث ووسائل إقناع وبرهنة فساعد على مزيد من التمرن والتمرس بالنسبة للعقل الإسلامي في مقارعة خصوم فكره، وهذا وذاك تربة تشبع العلم وتغنى التعليم وتتمى المعرفة.

ولسنا هنا في مجال تقييم اعتناق المأمون لمذهب الاعتزال، وإنما فقط تلفت الانتباه إلى أنه يبرر حملته للترويج له على أساس أنه خليفة المسلمين، وأجب عليه حفظ الدين وإقامته، والعمل بالحق في الرعية، وأن السبيل إلى هذا هو «بث الوعي» و«إعادة بناء عقل

(١) القاضي عبد الجبار : المفتى في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق محمد علي النجار وعبد الحليم النجار، القاهرة، دار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٥، ج ١١ ص ٢٧٩.

(٢) أحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٣٥.

الأمة» فهي تربية بأوسع معانيها، وأشمل أبعادها وأبعد مستوياتها حتى ولو كان هذا المضمون مما لا نتفق معه فيه، نلمس هذا من استقراء رسالته سنة ٢١٨هـ إلى وإلى بغداد إسحق بن إبراهيم بن مصعب، رواء الطبري في تاريخه وطيفور في تاريخ بغداد ونقل أجزاء منه أحمد أمين، حيث جاء فيها: «وقد عرف أمير المؤمنين أن الجمهور الأعظم والسواد الأكبر من حشو الرعية وسفلة العامة ممن لا نظر له ولا روية ولا استدلال له بدلالة الله وهدايته، ولا استضاء بنور العلم وبرهانه، في جميع الأقطار والأفاق - أهل جهالة وعمى عنه، وضلالة عن حقيقة دينه وتوحيده والإيمان به، ونكوب عن واضحاته وأعلامه، وواجب سبيله، وقصور أن يقدروا الله حق قدره ويعرفوه كنه معرفته»^(١).

ولعل المحنة التي مر بها المسلمون المسماة بمحنة (خلق القرآن) حيث توسلت الدولة بشتى أجهزتها وجبروتها في حمل الناس على القول بذلك لأسطع بيان تجريبي على أن تربية الأمة يستحيل أن تتأتى بقوة السلاح وجبروت السلطنة، لقد كان أحمد بن حنبل على سبيل المثال مجرد عالم يفكر لا يملك سلطة القانون ولا قوة السيوف والرماح، واستطاع أن يواجه قوة الدولة، عذب وسجن، فلما طوى التاريخ صفحة ذلك العهد، وجدنا ابن حنبل هو أحد المرابين المستمرين لسلوك الأمة، أتباعه ملايين المسلمين في كل زمان ومكان، أما المأمون والمعتصم ومن سار على دربهما بقوة السلاح في تربية الأمة، فقد أصبحوا مجرد ذكرى تاريخية، بل إن هذه الذكرى لتصبح في قلوب كثيرين بالأسى والحسرة والالام.

ومن مظاهر القيمة التربوية للمعتزلة، أنهم فرقوا بين العاقل والجاهل، وهذه التفرقة تبدو أكثر اتساقا مع تعريفهم للعقل بأنه جملة علوم، لأن الجاهل هو حالة من لا يعلم، وعلى هذه التفرقة أكد المعتزلة على دور العقل في ضبط السلوك، دون أن يغلقوا الباب أمام عملية التوافق الاجتماعي التدريجية عند الصبي^(٢). وبهذا قال المعتزلة:

«وقد يعلم العاقل، متى علم الشيء الذي يدرسه حالا بعد حال، ترتيبه ونظامه، على وجه يكون العلم به حفظا يمكنه معه أن يؤديه مرتبا، إن كان على الكلام قادرا. وكذلك قد يعلم الصنائع عند عمله بتعاطي الصنائع لها وممارستهم ذلك فيصير ذلك العلم ثابتا في قلبه،

(١) أحمد أمين: ضحى الإسلام، ج٢، ص ١٦٦

(٢) حسنى زينة: العقل عند المعتزلة، ص ٣٩

وعلى وجه يمكنه فعل مثل ما فعلوه»^(١)، بل توسع المعتزلة في ذلك حتى اعتبروا تنمية العقل من الضرورات للوصول إلى العلوم التي بها يندفع الخوف من مضار تتصل بالدين أو الدنيا، أما إذا لم تحصل لديه هذه العلوم، وجب عليه تحصيلها سواء من جهة العادة حتى ينشأ عليها، أو من جهة الممارسة كما تمارس الصناعات لكي تترتب المعرفة في عقل الإنسان^(٢).

ويؤكد الجاحظ النظرة (الوسيلية) إلى التربية، فهي ليست خيرا في ذاتها أو شرا في ذاتها، وإنما هي «وسيلة» تعين الإنسان على حسن التعامل مع الحياتين الدنيا والآخرة، فالنظرة إلى التربية ليست أخروية كما يشاع دائما عن التربية الإسلامية، وإنما هي «شاملة» مثلما هي بحكم استنادها إلى الدين تستهدف إرضاء الله واعتبار مصلحة الدين، تستيقن أن صلاح أمر الدين مرهون بصلاح أمر الدنيا، فمن أساء دنياه أساء آخرته، يقول: «واعلم أن الآداب إنما هي آلات تصلح أن تستعمل في الدين وتستعمل في الدنيا وإنما وضعت الآداب على أصول الطبائع، وإنما أصول أمور التدبير في الدين والدنيا واحدة، فما فسدت فيه المعاملة في الدين فسدت فيه المعاملة في الدنيا، وكل أمر لم يصح في معاملات الدنيا لم يصح في الدين، وإنما الفرق بين الدين والدنيا اختلاف الدارين من الدنيا والآخرة فقط، والحكم ما هنا الحكم هناك، ولولا ذلك ما قامت مملكة ولا ثبتت دولة ولا استقامت سياسة»^(٣).

بل إن تسمية الرسالة التي نقلنا منها هذا النص إعلان صريح بهذه النظرة التكاملية، فهي رسالة في (المعاش والمعاد) أي عن أمور تتصل بالحياة الدنيا وأمور تتصل بالحياة الآخرة، أفليس الله عز وجل هو القائل «ومن كان في هذه أعمى فهو في الآخرة أعمى وأضل سبيلاً»^(٤)، قال ابن عباس في تفسير هذه الآية: من كان ليس له من العقل ما يعرف به كيف دبرت أمور الدنيا، فكذلك هو إذا انتقل إلى الدين، وإنما ينتقل بذلك العقل، فبقدر جهله بالدنيا، يكون جهله بالآخرة أكثر «لأن هذه شهادة وتلك غيب، فإذا جهل ما شاهده فهو بما غاب عنه أجهل»^(٥).

(١) القاضي عبد الجبار: المغنى، ج١٢، ص ٦٥

(٢) علاء الدين القزويني: المعتزلة، فلسفتهم وأراؤهم في التربية والتعليم. ص ١٦٢

(٣) رسالة المعاش والمعاد، ص ٩٩

(٤) الإسراء/ ٧٢

(٥) رسالة المعاش والمعاد، ص ٩٩

وإذا كانت مهمة التربية الأساسية هي تنشئة الأجيال الجديدة كي تندمج في حياة الكبار، وذلك بالوقوف على ما توصل إليه البشر من معارف وحقائق وعادات ومهارات وهو مانسميه بالتراث الحضاري، فإن الوعي الرئيسى لهذا التراث وخاصة في العصور الإسلامية كان هو (الكتاب)، ومن ثم فإن مدى الاهتمام به وتقديره والحرص على نشره وإذاعته بين الناس، إنما يعبر عن عمق الإيمان والتقدير لما تقوم به التربية من حيث نقل التراث الحضاري من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة، يقول الجاحظ: «... ولولا ما رسمت لنا الأوائل في كتبها، وخلدت من عجيب حكمها، وبدوت من أنواع سترها، حتى شاهدنا بها ما غاب عنا، وفتحنا بها المستغلق علينا، فجمعنا إلى قليلنا كثيرهم، وأدركنا ما لم ندركه إلا بهم- لقد خسُ حظنا في الحكمة، وانقطع سببنا من المعرفة، وقصرت الهمة، وضعفت النية، فاعتقم الرأي وماتت الخواطر ونبا العقل»^(١)

فإذا ما تساءلنا عن موقف المعتزلة من المواد التي ينبغي أن يتعلمها طالب العلم، فسوف نجد بطبيعة الحال (القرآن الكريم) يأتي في المقدمة مثلهم في ذلك مثل سائر الفرق ومختلف الفلسفات والمذاهب في العصور الإسلامية، يقول القاضي عبد الجبار «فإن أولى ما يتكلفه المرء في إثارة العلوم ما يعظم النفع به في دينه ودنياه فيعرف كيف يعبد ربه في الصلاة والصيام وغيرهما وذلك بقراءة القرآن والانقطاع إلى الله»^(٢).

ولقد أبدع الجاحظ حقاً عندما عبر تعبيراً بليغاً عن قيمة الحوار والمناقشة في إثراء العملية التعليمية بقوله «مذاكرة الرجال تلقح لألبابها»^(٣) فلعمرى فإن هذه الصياغة لتفوق المقالات الطوال التي نحتاج إلى تدبيجها بيانا لأهمية التعليم القائم على الحوار.

وهو يحمل على الاعتماد على (الحفظ) مؤكداً على أهمية (الفهم) الذي عبر عنه بما هو أدق وأوعى عندما سماه (الاستنباط) والتفكير، فالحفظ يؤدي بصاحبه إلى أن يكون نسخة من سابقه، فهو مقلد، بينما الفهم والوعي يؤدي إلى حسن الثبت، يقول الجاحظ: «وكرهت الحكماء والرؤساء، أصحاب الاستنباط والتفكير جودة الحفظ، لمكان الاتكال عليه

(١) رسالة الجاحظ، في كتاب الفتيا، ج١، ص ٣١٦

(٢) القاضي عبد الجبار: تنزيه القرآن عن المطاعن، بيروت، دار النهضة الحديثة، د. ت، ص ٧

(٣) رسالة الجاحظ، المعلمين، ج٢، ص ٢٩

وإغفال العقل من التمييز، حتى قالوا: «الحفظ يحذق الذهن»، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلداً، والاستنباط هو الذى يفضى بصاحبه إلى برد اليقين، وعز الثقة»، والجاحظ إذ يعرض هذا الرأى عن الغير الذين لا يسميهم، يفتى برأيه هو فيقول: «والقضية الصحيحة والحكم المحمود: أنه متى أدام الحفظ أضر ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضر ذلك بالحفظ»^(١) فكأنه يقر بأهمية كل من الحفظ والاستنباط.

وإذا كان «التساوى» أمراً مقرراً بين الناس فى الحقوق والواجبات، إلا أن «الاختلاف» أمر لا يقل عن ذلك حقيقة بالنسبة لاستعداداتهم وقدراتهم مما يستوجب تنوع الأساليب وضرورة التوجيه، قال القاضى عبد الجبار "واعلم أن البليد والذكى، والمبتدئ لو ساءى المتبحر فى العلم، لوجب أن يتفقا لامحالة فى المعرفة، وكذلك فى سائر ما سأل عنه، وإنما يختلفان لأنهما يفترقان فيما نحتاج إليه فى النظر، كما أن المتبحر فى التجارة والسباحة، يصبح منه ما لا يصبح من المبتدئ، لفضل عليه. والذكى فيه يفارق البليد، لأن الأمور يحتاج فيها إلى بصيرة وتكرير كثير لاستعمالها الآلة، حتى يسهل ذلك ويمرن عليه، وكذلك العالم بالعبارات، إنه يحتاج إلى فضل درية فى استعمال ليرتبها، وتختلف أحوال الناس فى كل ذلك، وإن كانت أحوالهم لو اتفقت لاتفقوا فى ذلك الفعل فى الإسراع والإبطاء»^(٢).

والعروة لابد أن تكون وثقى بين ما يتعلمه الطالب وما يعمل، فإذا كانت طاعة الله واجبة على كل مسلم، فإن مثل هذه الطاعة تكون أوفى إذا قامت على علم ودراية، أما الذى يجهد نفسه ويكد روحه فى تحصيل المعرفة، لكنه يقف عند حد التحصيل دون التطبيق، فكأنه مثل هذا الذى يزرع شجرة ربما يعجبه منظرها، لكنه لا يستفيد بثمرها^(٣).

وإذا كان العمل بما نعلم ضرورياً فإن من مظاهر هذا العمل أن نذيع هذا الذى نعلم على الناس، وهذا نفسه هو مهمة التعليم، ولذلك شدد الزمخشري على ضرورة القيام بهذا معتبراً إياه واجباً دينياً «وكفى به» أى العلم «دليلاً على أنه مأخوذ على العلماء أن يبينوا الحق للناس وما علموه وأن لا يكتموا منه شيئاً لغرض فاسد من تسهيل على الظلمة وتطبيب لنفوسهم واستجلاب لسايرهم أو لجر منفعة وحطام دنيا أو لتقية مما لا دليل عليه ولا أمانة

(١) المرجع السابق، ص ٢٩

(٢) القاضى عبد الجبار، المغنى، ج ١٢، ص ١٢٧

(٣) الزمخشري: تفسير الكشاف، القاهرة، مطبعة محمد، ١٣٥٤هـ، ط ١، ص ١٩٨

أو لبخل بالعلم وغيره أن ينسب إليه غيرهم. وعن النبي ﷺ من كتم علما عن أهله أجم بلجام من نار. وعن طاووس أنه قال لوهب: إني أرى الله سوف يعذبك بهذا الكتم، وقال: والله لو كنت نبيا فكتمت العلم كما تكتمه لرأيت أن الله سيعذبك. وعن محمد بن كعب: لا يحل لأحد من العلماء أن يسكت على علمه ولا يحل لجاهل أن يسكت على جهله حتى يسأل. وعن علي رضي الله عنه، ما أخذ الله على أهل الجاهل أن يتعلموا حتى أخذ على أهل العلم أن يعلموا^(١).

واشترط المعتزلة في طلب العلم أن يكون مما يمكن الوصول إليه، ليستطيع طالب العلم الحصول عليه، أي أن يكون قادرا على تحصيله حتى لو أدى إلى بذل المال والسعي في طلبه، أما إذا استحال على الناس طلبه، أو كان في طلبه مشقة تضر بهم، ففي هذه الحالة لا يكون طلب العلم واجبا^(٢).

(١) المرجع السابق، ج ١، ص ٢٢٥، ٢٢٦

(٢) علاء الدين القزويني. المعتزلة، فلسفتهم وآرائهم في التربية والتعليم، ص ٢٤٩

الفصل الرابع

الاتجاه الفلسفى

تؤكد دراسة تاريخ الفلسفة أن جميع الفلسفات، قديمها وحديثها لا يمكن فهمها إلا بإرجاعها إلى نوع الثقافة التى كانت صدى لها.. وجميع الفلاسفة عندما قاموا بوضع فلسفاتهم كانوا متجاوبين ولا شك مع العناصر الثقافية المختلفة فى مجتمعهم، فالتفكير الفلسفى ليس ترفاً فكرياً. وليس كما يدعى بعض الفلاسفة بحثاً عن الحقيقة المطلقة فى انعزال عن الثقافة التى يعيشون فيها، ولكنه دائماً أبداً، تعبير عن وجهة نظر فيلسوف أو أكثر تجاه الأحداث الاجتماعية والمؤسسات والقيم والنظم التى تسود عصره والتى تقوم عليها ثقافته. وسواء كانت نتيجة هذا التفكير الفلسفى دفاعاً عن الثقافة أو هجوماً عليها أو توفيقاً بين مصالح متعددة فإنه فى النهاية تعبير بشكل ما عما يسود هذه الثقافة، وصدى لما يعتمل فيها من أنواع الصراع المختلفة^(١).

وفى التحليل النهائى نجد أن كل فلسفة من الفلسفات ليست سوى مجموعة من القيم والتحيزات تعكس موقف الفيلسوف الاجتماعى من مشكلات عصره الأساسية، وتعبر عن برنامج العمل الاجتماعى إزاء هذه المشكلات، ولذلك نقول: إن الفيلسوف يعكس دائماً أبداً معتقدات عصره وأنواع الصراع القائمة فيه وأطماع الناس وأمالهم حتى لو كان يناقش مشكلات تتعلق بالعلم الطبيعى أو يناقش مشكلات عصر تاريخى آخر غير عصره، أو مشكلة من المشكلات الفلسفية الشكلية المألوفة، وهو بطبيعة الحال يعكس هذا كله من زاويته الخاصة وبأسلوبه الخاص فى إطار المعارف العلمية والثقافية القائمة^(٢).

فإذا عدنا إلى تأمل المعنى المقصود بالتربية وإلى وظيفتها، فسوف نجد أنها تلك العملية التى نرمى بها إلى صياغة الشخصية الإنسانية وتنميتها كي يكون الإنسان ذا كفاءة شخصية وأهلية اجتماعية تمكنه من حسن التعامل مع متغيرات الحياة المختلفة.

(١) محمد لبيب النجى: مقدمة فى فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧، ص ١٣

(٢) صادق سمعان: الفلسفة والتربية، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، القاهرة، دار النهضة العربية،

والتربية بهذا الاعتبار عمل (تطبيقي) وجهد (تنفيذي) لابد أن يستند إلى (نظرية) أو (إيديولوجية) أو فلسفة، وهذه المصطلحات الثلاثة، وإن كانت لا مترادف، مترادفا يصل بها إلى حد التطابق، إلا أنها في الاستعمال، في المجال التربوي، غالباً ما يكون القصد واحداً، وبمعنى آخر، فإن التربية تصبح في حاجة إلى (فلسفة) ترسم لها غايات السير وتحدد لها المنهج، بل ترسم لها الخريطة الكلية لما يسعى إلى تحقيقه بالنسبة لشخصية الإنسان باعتباره الوحدة الأساسية في البناء الاجتماعي.

لكن إذا سلمنا بصحة هذا، فماذا يكون الأمر بالنسبة (للعقيدة الدينية). حيث إنها هي التي شكلت (الموجه) و (الإطار النظري) و (المنطلق الإيديولوجي) للتربية الإسلامية؟ إن هذا يفرض علينا أن نبين الصلة بين الفلسفة والدين في الإطار الإسلامي.

لماذا ومتى يبدأ التفلسف عند المسلمين؟

القارئ للكتابات الغربية الاستشراقية يلحظ ولعها الواضح بقسمة العقل البشري إلى عقلية قادرة على التفلسف وأخرى لا تستطيع ذلك، وإن نفرق القارئ في مناقشة هذا الأمر، فلقد أسقط الفكر المعاصر تلك المسلمة التي تقوم عليها مثل هذه الآراء، في أن هناك «طبيعة خاصة» فطرت عليها عقلية الشعوب وأصبح الأمر أمر متغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية من شأنها أن تقدح زناد العقول فتجعلها مصدر إبداع فكري، وقد يكون من شأنها على العكس من ذلك أن تجعلها أسيرة التخلف والخرافة.

ومن هذا المنطلق يمكن فهم ما ذهب إليه (دي بور) من أن العقل السامي لم تكن له قبل اتصاله بالفلسفة اليونانية ثمرات في الفلسفة وراء الأحاجي والأمثال الحكيمة، وكان هذا التفكير السامي يقوم على نظرات في شؤون الطبيعة، متفرقة لأرباط بينها، ويقوم بوجه خاص على النظر في حياة الإنسان، وفي مصيره، وإذا عرض للعقل السامي ما يعجز عن إدراكه، لم يشق عليه أن يرده إلى إرادة الله التي لا يعجزها شيء والتي لا ندرك مداها ولا أسرارها. ووجد إلى جانب هذه الحكمة سحر السحرة ذائعا في كل مكان، وهو معرفة تمكن صاحبها من التصرف في الأشياء. ولكن لم ينظر إلى العالم نظرة علمية أعلى من ذلك إلا كهنة بابل القدماء، وإن كنا لانعرف العوامل التي أدت إلى ذلك معرفة تامة، كما لانعرف مدى علومهم^(١)

(١) حسين مروة. النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية، ج ٢، ص ٢٩

ومن العسير قبول هذا الرأي على إطلاقه، فالحضارة المصرية القديمة كانت لها إسهاماتها النظرية الفلسفية، لكن حرص الرأي الغربي على أن الذى يستحق وصف النظر الفلسفى هو فقط الذى ينقى ما هو «غيبى»، وكذلك حرصه على التباس هذا النظر بعالم التطبيق والعمل، هو الذى يجعل مؤرخيهم لا يلتفتون (أو لا يريدون) إلى قيمة هذه النظرات.

والحق أن الفلسفة الإسلامية لم تحظ بما تستحقه من الاهتمام من قبل الباحثين والدارسين إلا فى أوائل القرن الماضى، فقد عرض لها بعض المستشرقين، ونفر من مؤرخى الفلسفة، ولكنهم لم يتعمقوا فى درسها ولم يقفوا على أصولها، وعولوا خاصة على ماورد منها فى بعض المراجع اللاتينية. وفى النصف الثانى من هذا القرن، بدأت حركة الاستشراق نشاطها، وأخذت تبحث عن المخطوطات العربية، ومع هذا عول رينان (١٨٩٢م) فى كتابه (ابن رشد والرشدية) وهو رسالته الكبرى للحصول على درجة الدكتوراه التى نشرت لأول مرة سنة ١٨٥٢-عول على المصادر اللاتينية أكثر مما عول على النصوص العربية، واقتصر اتجاه هؤلاء الباحثين فى البداية على جماعة المشائين العرب الذين ردد اسماءهم المدرسيون فى القرون الوسطى، ولم يتجهوا نحو الصوفية والمتكلمين إلا فى مرحلة تالية.

وفى العقد الثالث من هذا القرن، بدأت الحياة الجامعية الحديثة تدب فى الوطن العربى، وتوالى تأسيس الجامعات العربية عاما بعد عام، ولايكاد يوجد قطر عربى، إلا وفيه جامعة قديمة أو ناشئة، وكان لابد لهذه الجامعات أن تسهم فى الكشف عن ذخائر الفكر الإسلامى، وأن تتعهد به بالدرس والبحث، واضطلعت من ذلك بنصيب ملحوظ فى الخمسين سنة الأخيرة.^(١)

وفى معرض حديثنا عن نشأة (الفقه) وكذلك عن نشأة (علم الكلام) بينا كيف شكلت العقيدة الإسلامية تربة جيدة لبروز توعية خاصة من النظر الفلسفى الذى تمثل فى هذين العلمين، لكن كان من المستحيل للفكر الفلسفى بعد أن ظل ينمو ويتزعرع فى حضانة علم الكلام أن يبقى قيد تلك الحضانة فى ظل تلك التحولات التاريخية الكبرى التى شهدتها المجتمع الإسلامى بعد انقضاء ما يقرب من قرنين من الزمان.

(١) إبراهيم مذكور: فى الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣، ج٢، ص ١٠.

لكن الفارق بين علم الكلام وبين الفلسفة التي انفصلت عنه واستقلت بنفسها، ليس هو بالفارق القاطع الذي يقيم بينها حدوداً على شاكلة الحدود بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية مثلاً، فإن علم الكلام، لم يكن شيئاً آخر غير الفلسفة اتخذت من العقيدة الإسلامية شكلها المعين، لأنه كان الشكل الأكثر ملاءمة للظروف الاجتماعية التي كانت تتفاعل مع هذه العقيدة وتطرح قضايا المجتمع يومئذ على أساسها. وإذا كان القرن الثالث الهجري قد هباً للفلسفة أن تستقل عن علم الكلام، فإن كل ما كان يعنيه ذلك هو أنه قد برزت في هذا القرن ظاهرات جديدة فرضت على الفلسفة أن تقتحم قضايا فكرية لم تكن مطروحة من قبل. غير أن قضايا هذا المجتمع الأساسية بقيت هي نفسها القضايا الأساسية عند بروز الظاهرات الجديدة، مادام الإطار العام لا يزال هو نفسه، أما التحولات التي كانت تحدث في القرن الثالث، فإنما كانت تحدث ضمن هذا الإطار ذاته^(١).

وما كان لفلسفة الإسلام أن يقفوا على ما وقفوا عليه، وما كان لهم أن ينتهوا إلى ما انتهوا إليه إلا بفضل وعي كثير من روادهم الأوائل بالطبيعة التراكمية للحضارة، فلا حضارة تبدأ من نقطة الصفر، وإنما الذكاء الحضاري يقتضي حسن الاستفادة من جهد السابقين، ثم إكمال المسيرة. ألا إنها لقضية هامة ينبغي التركيز عليها حيث يخلط كثيرون بين ضرورة التمييز الحضاري وبين أهمية «التلاحق الحضاري» فيخشون الثاني خوفاً من التبعية والذوبان، ومن هنا فإننا نستأذن القارئ في أن نثبت هنا نصاً مطولاً للكندي، الفيلسوف العربي المسلم الكبير لنطقها بوعيه بهذه الحقيقة الحضارية، يقول:

«ومن أوجب الحق، ألا نذم من كان أحد أسباب منافعنا الصغار الهزلية، فكيف بالذين هم أكبر أسباب منافعنا العظام الحقيقية الجدية؟ فإنهم، وإن قصروا عن بعض الحق، فقد كانوا أنساباً وشركاء، فيما أفادونا من ثمار فكرهم التي صارت لنا سبلًا وآلات مؤدية إلى علم كثير مما قصروا عن نيل حقيقته، ولا سيما إذ هو بين عندنا وعند المبرزين من المتفلسفين قبلنا من غير أهل لساننا. إنه لم ينل الحق - بما يستأهل الحق - أحد من الناس بجهد طلبه، ولا أحاط به جميعهم، بل كل واحد منهم إما لم ينل منه شيئاً، وإما نال منه شيئاً يسيراً بالإضافة إلا ما يستأهل الحق، فإذا جمع يسير ما نال كل واحد من النائلين الحق منهم، اجتمع من ذلك شيء له قدر جليل.

(١) حسين مروة: النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية، ج ٢، ص ٢٩

فينبغي أن نعظم شكرنا للآتين تيسير الحق، فضلا عن أتى بكثير من الحق، إذ أشركونا في ثمار فكرهم، وسهلوا لنا المطالب الحقية الخفية بما أقادوا من المقدمات المسهلة لنا سبل الحق، فإنهم لو لم يكونوا، لم يجتمع لنا، مع شدة البحث في مددنا كلها، هذه الأرائل الحقية التي بها تخرجنا إلى الأواخر من مطلوباتنا الخفية، فإن ذلك إنما اجتمع في الأعصار السالفة المتقدمة عصرا بعد عصر إلى زماننا هذا، مع شدة البحث وازوم الدأب وإيثار التعب في ذلك^(١).

وغير ممكن أن يجتمع في زمن المرء الواحد، وإن اتسعت مدته، واشتد بحثه وإطف نظره، وأثر الدأب، ما اجتمع بمثل ذلك من شدة البحث وإطاف النظر وإيثار الدأب في أضعاف ذلك من الزمان الأضعاف الكثيرة.

وينبغي لنا أن لانستحي من استحسان الحق واقتناء الحق من أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا والأمم المبينة لنا، فإنه لا شئ أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس، ولا تصغير بقائله، ولا بالآتى به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق^(٢).

فحسن بنا- إذا كنا حراسا على تنعيم نوعنا، إذ الحق في ذلك- أن نلزم في كتابنا هذا عاداتنا في جميع موضوعاتنا من إحضار ما قال القدماء في ذلك قولاً تاماً، على أقصد سبيله وأسهلها سلوكاً على أبناء هذه السبيل وتنعيم مالم يقولوا فيه قولاً تاماً، على مجرى عادة اللسان، وسنن الزمان، ويقدر طاقتنا^(٣).

وكان أول وأكثر دلائل التكيف الجديد في الفكر الإسلامى هو الإنتاج المتزايد في ترجمة الكتب التي تعالج الموضوعات الفلسفية والعلمية إلى العربية، وكانت حصيلة ثمانين عاماً من بعد سقوط الأمويين امتلاك العالم الناطق بالعربية نسخاً عربية لأكثر كتب أرسطوطاليس وكبار شراح الأفلاطونية المحدثه، وبعض آثاره، والقسم الأعظم من أعمال جالينوس، ومؤلفات أخرى في الطب وشروحها، وكذلك بعض الكتب اليونانية العلمية الأخرى

(١) محمد عبد الهادي أبو ريده (تحقيق): رسائل الكندي الفلسفية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٨، ص ٢٢

(٢) المرجع السابق، ص ٣٣

(٣) المرجع السابق، ص ٣٤

وكتب هندية وفارسية عديدة. وقد تمت فترة النشاط في ترجمة هذه المؤلفات على مرحلتين: الأولى: وتبدأ من تولى العباسيين الحكم حتى بداية عهد المأمون (١٣٢-١٩٨هـ)، وقد قام بقسم كبير من العمل في هذه الفترة مترجمون مستقلون عدة، كان كثير منهم من أصحاب الديانات الأخرى ممن كانوا حديثي عهد بالإسلام، ومن المسيحيين واليهود، أما الثانية، فتقع في عهد المأمون والذين خلفوه مباشرة، وقد تركز على الترجمة فيها بصورة رئيسية في المدرسة التي تم إنشائها حديثاً ببغداد، كما بذلت جهود مضمّنية لجعل المادة اللازمة للأبحاث الفلسفية والعلمية في متناول الناطق بالضاد^(١).

ولعل من أهم الأسباب التي دعت المسلمين العرب إلى قبول الفلسفة الأغريقية، الدقة التي كان عليها المنطق الأرسطي وغيره من العلوم الرياضية وأثر هذه الدقة في نفوس المسلمين العرب التي لم تألف قبل ترجمتها إلا أسلوب الإقناع، ولم تتعود إلا سعة الخيال ومرونته، ونموذجه في التصوير، هذه الدقة التي عرفها المسلمون منذ ترجمة المنطق والرياضيات في عهد المنصور، وازداد وقعها في نفوسهم منذ هذا التاريخ حتى ترجمة الناحية الإلهية في عهد المأمون، ارتبطت في ذهنهم بعصمة الفكر الأغريقي، وحملتهم فوق ذلك على أن يتجاوزوا بهذه العصمة المنطق الأرسطي والرياضيات إلى الحكمة الأغريقية كلها، فلما ترجمت الناحية الإلهية - في أوائل القرن الثالث الهجري في عهد المأمون - لم يتطرق إلى أذهانهم أول الأمر شك في دقتها، وبالتالي شك في عصمتها فاقبلوا عليها آمنين خطأها، أو ظانين أنها بعيدة عن الخطأ، وتناولوها على أنها شيء يجب الحرص عليه، والدفاع عنه^(٢).

ولم يقنع المترجمون بمجرد النقل، بل أضافوا إليه شيئاً من التأليف والبحث ووصفوا ما سموه (مداخل) يعرفون فيها المادة التي تعرضوا لها، ويلخصون أهم قضاياها، وقد تعددت هذه المداخل وتنوعت، فانصب بعضها على الطب، أو الفلك، أو الفلسفة، وهي نون نزاع من باكورات الكتابة العلمية والفلسفية في الإسلام، واتصل هؤلاء المترجمون بمن

(١) د. ل. أوليري: الفكر العربي ومركزه في التاريخ، ترجمة إسماعيل البيطار، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٢، ص ٩٢.

(٢) محمد البهي: الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي، القاهرة، دار الكاتب العربي، ١٩٦٧، ص ٢٧٩.

حولهم من مفكرين ، وكان بينهم أخذ ورد وحوار وجدل ، ويعنون بحق من المهاد الأولى للفكر الفلسفى الإسلامى . وأضاف ابن النديم والشهرستانى بعضهم إلى قائمة الفلاسفة . وقضى الكندى (٢٥٢هـ / ٨٦٦م) فيلسوف العرب الأول ، زمنا بينهم ، وأسهم معهم فى حركة الترجمة ، وربما عد من المترجمين (١) .

ويظهر أن الترجمة فى العصر العباسى كانت تتم فى أماكن مختلفة . غير أن هذه الأماكن لم تكن بوجه عام للترجمة والتعريب فقط ، بل كانت فى كثير من الأحيان تتخذ أماكن للتأليف والمطالعة والانتساخ والتوريق بالإضافة إلى خزن الكتب المترجمة والمصنفة ، والمصورات الجغرافية والفلكية ، والخطوط المختلفة . وهى فى جملتها تدل على النشاط العلمى العجيب الذى قام به المسلمون خلال العصور مما يجعلنا نؤكد - بما لا يدع مجالا للشك - النظر إليها على أنها معاهد تربوية من الدرجة الأولى (٢) .

ويمكننا أن نذكر من هذه المعاهد :

١ - بيوت الحكمة العامة والخاصة ، وبيوت الحكمة العامة هى خزائن الكتب التى أسسها الخلفاء العباسيون وأمراء الأغالبة والخلفاء الفاطميون وغيرهم من أمراء المسلمين .

أما بيوت الحكمة الخاصة فهى خزائن الكتب التى أنشأها العلماء والأدباء والأعيان فى دورهم ، وكان يستفيد منها الناس (٣) . ومن أشهر الخزائن العامة ، بيت الحكمة البغدادى - بيت الحكمة التونسى - دار الحكمة بالقاهرة - أما خزائن الحكمة الخاصة ، فمنها : خزانة على بن يحيى المنجم - خزانة الفتح بن خاقان .

٢ - المراصد الفلكية .

٣ - المستشفيات .

(١) إبراهيم مذكور : فى الفلسفة الإسلامية ، منهج وتطبيق ، ص ٧٨

(٢) سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٦ ، صفحات متفرقة .

(٣) ناجى معروف : أصالة الحضارة العربية ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٥ ، ص ٤٤٠

٤ - دور العلم أو دور الكتب .

٥ - المدارس والجامعات .

٦ - الربط .

٧ - المساجد والمشاهد .

التفلسف من المنظور الإسلامى :

فى الفترة الأولى من صدر الإسلام - فترة حياة الرسول صلى الله عليه وسلم - كان القرآن ، وكان الرسول فى أحاديثه : يلبيان حاجة الأمة ، اعتقادية كانت ، أو تشريعية ، أو خلقية ، وكانت الأسئلة تترى موجهة إلى الرسول فيجيب عنها الوحي القرآنى تارة ، وتجيب عنها أحاديث الرسول تارة أخرى ، وأسئلة المجتمع إذ ذاك لم تكن تنتهى إلى حد ، وكانوا يسألون الرسول فى كل صغيرة وكبيرة (١) .

فقد سألوه عن الروح ، وسألوه فى القدر ، وسألوه عن الأزل ، وسألوه عن المصير ، وسألوه عن الله ، وعن الإيمان ، والإسلام ، والإحسان ، والساعة .

وسألوا عن الخمر والميسر ، والمأكل والمشرب ، والأهله ، والمحيض ، وسألوه عن كل ماكان يجول فى أذهانهم ، وكان القرآن سجلا يصور الكثير من الأسئلة ويعطى الإجابة عنها (٢) .

لكن مفكرى المسلمين عندما احتكوا بثقافات وحضارات الأمم الأخرى، وخاصة تلك الحضارات التى حفلت بالإبداع الفلسفى والنظرات الفلسفية ذات الرؤية الكلية ، قبلتها عقولهم ، لكنهم من ناحية أخرى شعروا بأن هذا الذى قبلته عقولهم ربما يتعارض مع

(١) إبراهيم مذكور : فى الفلسفة الإسلامية ، منهج وتطبيق ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٢ ، ج ٢ ، ص ١٠ .

(١) عبد الحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٤ ، ص ٦٩ .

(٢) البقرة / ١٨٩ ، ٢١٥ ، ٢١٧ ، ٢١٩ ، ٢٢٠ + الأعراف / ١٨٧ ، + الأنفال / ١ ، الإسراء / ٨٥ + الكهف / ٨٢ .. وغيرها

إيمانهم وعقيدتهم الدينية ، مما جعلهم يسعون بكل ما يملكون من جهد إلى التوفيق بين الدين والفلسفة ، وأدت بهم عملية التوفيق هذه إلى تناول جديد للمسائل الفلسفية أثمر نتاجا فلسفيا ذا صبغة إسلامية.

والإحساس بالحاجة للتوفيق بين الدين والفلسفة أمر طبيعي يحسه المؤمن المفكر أو الفيلسوف ، ومحاولة هذا التوفيق تعتبر إلى حد كبير واجبا لازم الأداء وذلك ليحقق الانسجام بين معتقده الدينى العامر به قلبه ، والذي يعتبره فوق كل شك ، وإن عسر عليه أحيانا أن يدرك بعض ما جاء به مما لا يتفق تماما والنظر العقلى الصحيح^(١) .

ونستطيع أن نجمل العوامل التى أوجبت على فلاسفة المسلمين أن يسيروا على هذا الطريق فيما يلى^(٢) :

١ - بعد شقة الخلاف بين الإسلام وفلسفة أرسطو فى كثير من المسائل.

٢ - مهاجمة كثير من رجال الدين لكل بحث عقلى لا يتقيد فى نتائجه بالعقيدة المقررة سابقا ، ويتبع هذا فى أغلب الحالات اضطهاد الشعب والأمراء للمفكرين الأحرار - ولو نوعا ما - مدفوعين بدوافع لا تتصل بسبب قوى بالدين فى الحقيقة فى كثير من الأحيان.

٣ - رغبة الفلاسفة أنفسهم فى أن يكونوا بمنجاة من هذا كله ليستطيعوا العمل فى هدوء ، ولئلا يخافهم الناس حين يرون أو يظنون أنهم على غير وفاق مع الدين .

ولاشك أن التوفيق بين الآراء الأغريقية من جهة وبين الإسلام من جهة أخرى ، إن كان يعتبر مظهرا للتعبير عن قبول فلاسفة المسلمين لها ، فهو فى الواقع أهم مظهر لهذا القبول، إذ محاولة دفعهم التعارض بين الجانبين ينبىء عن تمسكهم بالإسلام ، وعن وضعهم لها فى صفه ومنزلته، ولو أنهم لم يحرصوا عليها شدة الحرص، لضحوا بالرأى الذى يتعارض فيها

(١) محمد يوسف موسى : بين الدين والفلسفة فى رأى ابن رشد وفلاسفة العصر الوسيط ، القاهرة ، دار

المعارف ، ١٩٥٩ ، ص ٤٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٤٦

مع مبدأ من مبادئ الإسلام، ولم يلجأوا إلى الحد من هوة المعارضة، أو إلى محاولة إزالتها^(١).

وقد اتخذ توفيق فلاسفة المسلمين بين الدين والفلسفة نمطين^(٢).

النمط الأول . ويذهب إلى شرح الحقائق الدينية المحملة بالآراء الفلسفية التي من شأنها أن تكون مفصلة، فالفارابي في كتابه (فصوص الحكم) وابن سينا في (رسائله في الحكمة والطبيعات) وإخوان الصفا في (رسائلهم) وفقوا بين الدين والفلسفة سالكين هذا النمط في توفيقهم، إذ شرحوا الحقائق الدينية بالآراء الأغريقية .

النمط الثاني : وهو نمط التأويل، وهو أدق وأعمق من سابقه، والمراد به تأويل الحقائق الدينية بما يتفق مع الآراء الفلسفية، أو إخضاع تلك الحقائق لهذه الآراء، وهذا النوع إن وجد عند الفارابي فوجوده واضح عند ابن سينا، ولكنه لا يكاد يوجد عند إخوان الصفاء^(٣)

وقد أكد ابن رشد أن الشريعة توجب النظر الفلسفي، كما توجب استعمال البرهان المنطقي، وقد ساق لذلك أدلة من القرآن، ففيه آيات متعددة تحت على النظر في موجودات هذا الكون، لكي ينفذ المؤمن هذا التوجيه الرباني، وجب أن يحسن استعمال (الأداة) التي تعينه على حسن النظر والتأمل والاعتبار « فإنه كما أن الفقيه يستنبط من الأمر بالتفقه في الأحكام، وجوب معرفة (المقاييس) الفقهية على أنواعها، وما منها قياس وما منها ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستنبط من الأمر بالنظر في الموجودات وجوب معرفة القياس العقلي، وأنواعه »^(٤)

وإذا كان الشرع يوجب النظر الفلسفي، فمن الواجب أن نلتزم تأويل ما لا يتفق معه من النصوص، على أن يتفق هذا التأويل وقواعد اللغة العربية، وذلك لأن من المقطوع به - كما يقول فيلسوفنا - أن كل ما أدى إليه البرهان وخالفه ظاهر الشرع، إن هذا الظاهر

(١) محمد البهي الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي ، ص ٢٨٨

(٢) الموجع السابق ، ص ٢٩١

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٠٤

(٤) ابن رشد فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال ، تحقيق محمد عمارة ، القاهرة دار

المعارف . ١٩٧٢ . ص ٢٤

يقبل التأويل حتى لا يصطدم الشرع والعقل، كما أنه من الجائز أن يؤدي البرهان إلى نتائج تتفق وظاهر النصوص التي أجمع المسلمون على تأويلها، أو تتفق والمعاني الخفية الباطنة التي أجمعوا على أخذها حسب ظواهرها، وبعبارة أخرى يجوز أن يؤدي البرهان إلى مخالفة الإجماع في الأمور النظرية، مادام الإجماع لا يمكن أن يتحقق بيقين من العلماء جميعاً في عصر من العصور^(١).

والسبب كما يذكر ابن رشد في وجود نصوص من القرآن والحديث تتطلب التأويل لمعرفة المعاني الخفية المراد منها، ووجود نصوص أخرى يراد منها ما تدل عليه من المعاني الظاهرة، هو أن الناس مختلفون في القدرات العقلية مما يترتب عليه تفاوتهم في درجة ومستوى الفهم. وهذا التفاوت يحتم على القائم بالتعليم أن ينوع من طرق تعليمه، فللجمهور وأشباههم من الجدليين الذين لا يطبقون الوصول إلى التأويل الصحيح - الإيمان بظواهر النصوص الشرعية وما ضرب لهم من رموز وأمثال، والعلماء أهل البرهان - الإيمان بالمعاني الخفية التي ضربت الأمثال والرموز لتقريبها للعقول، وذلك بتأويل النصوص^(٢).

وفي الصفحات الأولى من رسالته إلى المعتصم بالله في الفلسفة الأولى، نطالع تمهيدا يحاول فيه الكندي إبعاد الاتهام عن الفلسفة والمشتغلين بها، أو بيان وجه الحاجة إليها، لكي ينتهي من ذلك إلى بيان اتفاق الشريعة والحكمة. والمقارن بين أقوال الكندي في هذا المجال، وأقوال ابن رشد في تبرير الاشتغال بدراسة كتب الفلاسفة اليونانيين، يلاحظ تقارباً بينهما في بيان مبررات النظر في كتب القدماء، وإن كان ابن رشد أكثر دقة وصراحة من الكندي^(٣).

والحق أن مبالغة استخدام التأويل من أجل التوفيق، قد أدى بالفلسفة الإسلامية إلى مأزق رهيب انتهى إلى استعلاء السلطة العامة عليهم، السلطة بحكم الصراع الذي بدأ أيام المأمون حين انحاز إلى المعتزلة واضطهد الفقهاء، حيث استطاع هؤلاء بعد ذلك أن يحتكروا

(١) المرجع السابق، ص ٢٤ - ٢٥

(٢) محمد يوسف موسى بين الدين والفلسفة، ص ٩٢

(٣) محمد عاطف العراقي، مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥، ص ٣١

القرب من السلطة فيشنوا هجمات انتقامية على الفلاسفة، والعامّة بحكم قرب المسائل الفقهية من اهتماماتهم مما يجعلهم أقرب إلى سماع الفقهاء وخاصة أن المسائل الفلسفية كانت بعيدة عن اهتمامات هؤلاء، هذا فضلا عن حرص الفلاسفة أنفسهم على القول بأن المسائل الفلسفية ليست مما يمكن أن يعلمه الجمهور لأن مستوى إدراكهم ووعيتهم أدنى من أن يمكنهم من ذلك، فهي فلسفة (خاصة) إذن، وأسلوبها يقوم على «التعالى» على عامة الناس.

ويتبين لنا عمق المأزق من النظرة إلى النصوص الدينية على أنها رموز وإشارات تؤدي في النهاية إلى إلغاء الدين لا للتوفيق بينه وبين غيره، لأن معنى ذلك أن الظاهر من النص غير مراد، وأن ما يدركه العامة منها لا يمثل الحقيقة في شيء. وإذن فكل ما يستفيده أصحاب العقول العادية من أمثالنا من هذه النصوص هو مجموعة أكاذيب بارعة جاءت لغاية نبيلة. ولاشك أن النبي باعتباره - في نظر ابن سينا - أعلى مرتبة من الفيلسوف، في إدراك الحقائق المجردة يعلم الحق، وإنما يصوغ هذا الأسلوب عامدا للمصلحة، وتكون النتيجة - بناء على هذا القول - أن بعض القرآن، وكذلك الحديث في ظاهره لا يمثل الحقيقة في شيء. وإذا ثبت هذا لبعضه فأى ثقة في النفس تبقى لبقية؟^(١).

ومن هنا تحيّن الفقهاء الفرصة للطعن في الفلسفة واستعداد السلطة عليها، فاضطهد في القرون الأخيرة كل من يتصل بها عن قرب أو بعد، بل وفتشت بيوت للبحث عن كتب الفلسفة، فإذا وجدت حرقته كما حصل لعبد السلام بن عبد الوهاب الملقب بركن الدين، بل كانت المسألة تصل أحيانا إلى حد استباحة دماء المشتغلين بها حتى وإن كانوا من العلماء الذين يؤدون للدين أجل الخدمات. ولم يقف الأمر عند حد الاضطهاد، بل لجأ الفقهاء، وعلى الأخص المتأخرون منهم كابن الصلاح وابن تيمية وتاج الدين السبكي والسيوطي إلى إصدار الفتاوى بتحريم الاشتغال بالفلسفة، حتى إنه قد بلغ الأمر ببعضهم كابن الصلاح وابن تيمية إلى تحريم الاشتغال بالمنطق أيضا^(٢).

ولقد خسر الفكر الإسلامي، وخسرت الحضارة الإسلامية نتيجة هذا الشيء الكثير، بل وخسر الفقه الإسلامي نفسه حيث دخل في قبو الجمود.

(١) حمودة غرابية : ابن سينا بين الدين والفلسفة ، القاهرة ، مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ ، ص ١٩٦

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٨

القيمة الفكرية والتربوية .

أصبح فى حكم المسلم به، حتى بالنسبة لعدد غير قليل من المستشرقين المعاصرين أن للفلسفة الإسلامية كيانا خاصا يميزها عن مذهب أرسطو ومذاهب مفسريه، وفيها عناصر مستمدة من مذاهب يونانية غير مذهب أرسطو، وفيها عناصر ليست يونانية من الآراء الهندية والفارسية ... إلخ، ثم إن فيها ثمرات من عبقرية أهلها، ظهرت فى تأليف نسق فلسفى قائم على أساس من مذهب أرسطو، مع تلافى ما فى هذا المذهب من النقص باختيار آراء من مذاهب أخرى، وبالتخريج والابتكار، وظهرت أيضاً فى أبحاثهم فى الصلة بين الدين والفلسفة، وقد كتب أحد الباحثين الغربيين يقول : « على أنه من الخطأ أن يظن أن الفلسفة العربية هى نسخة منقولة عن مذاهب المشائية » ثم يقول : « وبهذه المثابة انتهى العرب إلى نسق فلسفى فريد فى بابه، يوفق بين مقالات متخالفة » (١)

وإذا كانت الفلسفة الإسلامية قد اتسمت بطابع دينى، إلا أنها لم تهمل المشكلات الفلسفية الكبرى، فعرضت لنظرية الوجود عرضاً موسعاً، وأدلت برأيها فى الزمان والمكان والمادة والحياة، وبحثت نظرية المعرفة بحثاً مستفيضاً، ففرقت بين النفس والعقل، والفطرى والمكتسب، والصواب والخطأ، والظن واليقين . وفصلت القول فى نظرية الفضيلة والسعادة، فقسمت الفضائل ونوعتها، وانتهت إلى فضيلة الفضائل التى هى تأمل دائم ونظر مستمر (٢).

واستوعبت أيضاً أقسام الفلسفة المألوفة من حكمة نظرية وعملية، أو بعبارة أخرى من طبيعة ورياضة وميتافيزيقا، وأخلاق وتدبير منزلى وسياسة، فنظرتها إلى الفلسفة أعم وأشمل من نظرتنا إليها اليوم، وهى شبيهة بنظرة اليونان وخاصة أرسطو فى تقسيمه المعروف للعلوم الفلسفية، وكثيراً ما اختلطت الفلسفة لديهم بالطب وعلوم الحياة والكيمياء والنبات والفلك والموسيقى، وما كانت البحوث العلمية المتنوعة إلا شعباً وتفرعات لأقسام الفلسفة الرئيسية .

وقد اختلف نهج الفلاسفة المسلمين عن نهج علماء الكلام، فالمتكلمون اعتقوا قواعد الإيمان، وأقروا بصحتها وأمنوا بها ثم اتخذوا أدلتهم العقلية للبرهنة عليها، أما الفلاسفة

(١) مصطفى عبد الرازق . تمهيد لتاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ٢٥

(٢) إبراهيم مذكور . فى الفلسفة الإسلامية ، ج ١ ص ٢٠

فهم يبحثون المسائل بحثاً مجرداً ويفرضون أن عقولهم خالية من مؤثرات ومن اعتقادات، ثم يبدأون النظر منتظرين ما يودى إليه البرهان وسائر خطوتين خطوة حتى يصلوا إلى النتيجة كائنة ما كانت فيعتقدونها (١) .

ثم إن المتكلمين وقفوا أكثر ما وقفوا للدفاع عن عقيدتهم، ودحض حجج خصومهم، سواء كان هؤلاء الخصوم إسلاميين أم غير إسلاميين، فأكثروا من حكاية الأقوال والرد عليها، والفلاسفة خاصة الأولين منهم - أكثر ما وقفوا عند تقرير الحقائق، أو على الأقل ما اعتقدوه حقائق وبرهنوا عليها من غير دخول كثير في حكاية الأقوال المخالفة والرد عليها (٢) .

وكانت الفلسفة الإسلامية وثيقة الصلة بالعلم تغذيه ويغذيها وتأخذ عنه وتأخذ عنها، ففي الدراسات الفلسفية علم وقضايا علمية كثيرة، وفي البحوث العلمية مبادئ ونظريات فلسفية . والواقع أن فلاسفة الإسلام كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءاً من الفلسفة، وقد عالجوا مسائل في الطبيعة كما عالجوا مسائل في الميتافيزيقا، ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب (الشفاء)، أكبر موسوعة فلسفية عربية، فإنه يشتمل على أربعة أقسام : ينصب أولها على المنطق والثاني على الطبيعيات، والثالث على الرياضيات، والرابع على الإلهيات وفي قسم الطبيعيات يدرس ابن سينا علم النفس، والحيوان، والنبات، والجيولوجيا، وفي قسم الرياضيات يدرس الهندسة والحساب والفلك والموسيقى (٣) .

وفلاسفة الإسلام علماء، ومن بينهم علماء مبرزون، فالكندي عالم قبل أن يكون فيلسوفاً، عنى بالدراسات الرياضية والطبيعية ورأى - كما رأى أفلاطون من قبل - أن الإنسان لا يكون فيلسوفاً قبل أن يدرس الرياضة، واجتهد في تطبيق الرياضيات في الفلك والطبيعة والطب، بل في الميتافيزيقا، حيث حاول أن يبرهن على وجود الله برهنة رياضية وعول على التجربة، واستخدمها في بعض دراساته الكيميائية، وكان في مقدمة الإسلاميين الذين أبطلوا دعوى صنع الذهب والفضة من غير معدنيهما، والفارابي بحوث في الهندسة

(١) أحمد أمين : ضحى الإسلام ، جـ ٣ ، ص ١٨

(٢) المرجع السابق ، ص ١٩

(٣) إبراهيم مدكور : في الفلسفة الإسلامية ، جـ ٢ ، ص ١٦٠

وعلم الحيل (الميكانيكى)، وهو دون نزاع أكبر موسيقى الإسلام، وابن سينا حجة فى الطب بقدر ما هو حجة فى الفلسفة^(١) .

واستطاعت الفلسفة الإسلامية وخاصة على يد ابن رشد أن ترفع لواء العقل خفاقاً على صرح الحضارة الإسلامية، ويتبين لنا هذا من خلال تلك المحاور الرئيسية لفلسفة هذا الفيلسوف، تتمثل أولاً فى رفع طريق البرهان على غيره من الطرق الأخرى، كالطريق الجدلى والطريق الخطابى الإقناعى، وتتمثل ثانياً، فى نقد طريق التصوف لأن طريقته فردية ذاتية وجدانية، بينما طريق العقل شامل مشترك لأنه أعدل الأشياء قسمة بين الناس. وتتمثل ثالثاً فى فتح الطريق أمام الفلسفة والتفلسف، مما دفعه إلى نقد الغزالى الذى هاجم الفلسفة والفلاسفة والتفلسف . وتتمثل رابعاً فى نقد الطريق الجدلى الكلامى، لأن أصحابه لم يتجاوزوا دائرة الجدل إلى دائرة البرهان^(٢).

وقد أحدثت الفلسفة الإسلامية ثورة فكرية، ظهرت آثارها فى صور ثقافية مختلفة، وذلك أن ظهور الفلسفة فى مجتمع ذى دين، إعداد لموقف صراع ثقافى، والنزاع بين الدين والفلسفة قد ينتهى عند بعض الناس بالشك، وقد يحمل الآخريين على الاستمسك بالعقائد وتجويدها، وربما دفع قوماً إلى مهاجمة الفلسفة وقتالها فى معقلها، ومحاولة اجتثاثها من أصولها، وفى كل من الحالتين الأخيرتين تضعف قوة الفلسفة كمنافس للدين، أو تزول هيبتها ويتفرق أنصارها، وتتوارى من الموقف ولو إلى حين، وقد ينحل الصراع على نحو آخر فيؤسسه قوم بالعقل، ويستمسكون بالتفكير، ويندفعون فى شعاب البحث العلمى والفلسفى دون خوف ولا وجل، وإذا ذاك ينتقل الناس أو طائفة منهم من حال إلى حال، فبدلاً من الاستسلام التام للدين، وإطراح التفكير إلا فى حدود ضيقة، ينقلب الحال، فيصير التفكير أسلوب المعرفة العام، وإذا ذاك يعلو نجم الفلسفة ويستتب لها الأمر^(٣).

ولكن هذه النهضة الفكرية لم تنحرف بالآمة عن حياتها الدينية، فكانت جمهرة الشعب تخضع فى حياتها لثقافة مطابقة لدينها فكان علم التوحيد يقدم لها العقائد الدينية وهو علم

(١) المرجع السابق ، ص ١٦١

(٢) عاطف العراقى . المنهج النقدى فى فلسفة ابن رشد ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤ ، ص ١٦

(٣) إبراهيم عبد المجيد اللبان : الفلسفة والمجتمع الإسلامى ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٠ .

قد يكون فلسفياً في صورته ولكنه إسلامي بحت في مادته، وكان الفقه الإسلامي يقدم للفرد أصول الحياة الدينية والعملية، ويقدم للمجتمع القانون الذي يفصل بين الناس في منازعاتهم وخصوماتهم على اختلاف أنواعها. وإلى جانب ذلك كله قام النسق القيمي الأخلاقي في صورته الجديدة ليقدّم للشرائح المتعلمة صورة أخلاقية واضحة للسلوك الإسلامي الصحيح. كان المجتمع إذاً - على الرغم من ظهور الفلسفة والثقافية اليونانية - ذا طابع إسلامي سليم، وكانت التربية العامة إسلامية في صيغتها أيضاً، فقد كانت تتكون من علوم اللغة العربية وعلوم التوحيد والفقه والعلوم الرياضية^(١).

ومع كل هذا، ومرة أخرى، لا نستطيع إنكار ضعف تأثير الفلسفة على حياة المسلم العادي لما اتسمت به من (أرستقراطية)، واجملة عوامل أخرى قللت من القيمة التربوية للفلسفة الإسلامية، منها على سبيل المثال، أن الذين نقلوا أصول هذا الفكر الفلسفي إلى العالم الإسلامي في البداية هم في الغالب من العناصر غير الإسلامية. وإذا كان المجتمع الإسلامي قد اتسم بقدر كبير من التسامح الفكري والعقائدي، إلا أن هذه العناصر لم تكن بحكم فكرها تملك الحس الإسلامي الذي يلتزم الروح السائدة فيما ينقل وفيما يشرح^(٢).

كذلك فإن الفلاسفة قد اشتغلوا بالبحث في المسائل الميتافيزيقية أكثر من الاشتغال بالعلم العملي أو التطبيقي^(٣).

وكان لهجوم الفقهاء الشديد الذي سبق أن أشرنا إليه كذلك أثر كبير في إضعاف قيمة الفلسفة التربوية، وكانت تسمى علم (علوم الأوائل) أو (علوم القدماء) أو (العلوم القديمة) وهو اسم أطلقه القدماء على تلك العلوم التي نفذت إلى البيئة العلمية الإسلامية بتأثير المؤلفات المأخوذة عن الكتب اليونانية تأثيراً مباشراً أو غير مباشر، وهي التي يسمونها كتب الأوائل، في مقابلة علوم العرب والعلوم المحدثه، وفي مقابلة العلوم الشرعية على وجه التخصيص^(٤).

(١) المرجع السابق، ص ١٧٣

(٢) عبد الرحمن النقيب: فلسفة التربية عند ابن سينا، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٤، ص ١٥

(٣) المرجع السابق، ص ١٦

(٤) جولد تسهير. موقف أهل السنة القدماء بإزاء علوم الأوائل، في: عبد الرحمن بدوي. التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية، دراسات لكبار المستشرقين، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ١٢٣

وعلى الرغم مما لقينته هذه العلوم من عناية كبيرة منذ القرن الثانى للهجرة فى البيئات الدينية الإسلامية عناية حث عليها الخلفاء العباسيون وشملوها برعايتهم، فقد ظلت دائما طائفة من أهل السنة المتشددتين تنظر فى شىء من الشك وعدم الثقة والاطمئنان إلى هؤلاء الذين قيل فى أحدهم

فارقت علم الشافعى ومالك وشرعت فى الإسلام رأى دقلس

وكلما ازدادت شوكة أهل السنة المتشددتين، كان عدم الثقة لدى البيئات الدينية فى شرقى الإسلام بإزاء المشتغلين بعلوم الأوائل أشد وأعنف. ولم يكن هذا النحو من عدم الثقة خاصا بالأبحاث الفلسفية بمعناها الدقيق وحدها^(١)، فإننا نرى الغزالى يشكو من أن رجال الدين ينفرون من علوم كالحساب والمنطق نفورا طبيعيا، لا لشيء إلا لأنهما من علوم الفلاسفة الملحدتين، مع أنها لا تتعرض للمذاهب الدينية أدنى تعرض إن بنقيها أو بإثباتها، فاسم (الفلسفة)، هو وحده الذى ينفرهم من كل ما اتصل بالفلسفة من علوم، مهما كان أمر هذا الاتصال، ومثلهم فى هذا مثل من يخطب فتاة جميلة، فإذا ذكر أن اسمها اسم بعض المستقبحين، نفر الطبع عنها لقبح الاسم، وهو يأخذ عليهم هذا العناد والإصرار على تجنب علوم الأوائل ومعارضتها، ويعدده خطأ منهم بالقدر الذى هم به محتاجون فى علومهم الخاصة إلى علمى الهندسة والمنطق^(٢).

ثم إن الفلاسفة أنفسهم جميعا قد أصرروا على أن تكون الفلسفة من علوم الخاصة، ونهوا العوام - كما ذكرنا - عن الاشتغال بها، وكتبوا شروطا للمشتغل بها وما يجب أن يدرسه قبل أن يتعلم الفلسفة .. وكانت لغتها صعبة فى الواقع، ربما لطبيعة موضوعاتها، وربما بقصد من الفلاسفة لأسباب خاصة بهم . ومن الطريف أن أفلاطون قديما كتب لأرسطو معاتبا إياه على وضوح كتبه الفلسفية فرد عليه أرسطو بقوله « إننى وإن دوت هذه العلوم والحكم المضمون بها فقد رتبته ترتيبا لا يخلص إليها إلا أهلها، وعبرت عنها بعبارات لا يحيط بها إلا بنوها »^(٣).

ويعلل الفارابى تعمد هذا الإغماض فى كتب الفلاسفة بثلاثة أغراض أحدها

(١) المرجع السابق ، ص ١٢٥

(٢) المرجع السابق ، ص ١٢٦

(٣) فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ١٨

استبراء طبيعة المتعلم هل يصلح للتعليم أم لا ؟، الثاني، لئلا تبذل الفلسفة لجميع الناس، بل لمن يستحقها فقط الثالث ليروض الفكر بالتعب فى الطلب^(١)

الإسهام الفلسفى فى الدراسات النفسية

الصلة بين الدراسات النفسية والدراسات التربوية أوضح من أن تحتاج إلى شرح، وأقوى من أن تحتاج إلى تعزيز، فالدراسات النفسية تؤسس وتقعّد وتنظم، والدراسات التربوية تستنبط من نتائج هذا وذاك ما تقيم به بناء الإنسان .

وقد كانت الدراسات النفسية قسما عظيما من أقسام الدراسات الفلسفية معظم حقب التاريخ الماضى وقبل القرن التاسع عشر حتى لقد ورثت الدراسات العلمية المعاصرة الاسم فأصبح علم (النفس)، ومع أن النظرة المدققة لما يندرج تحته حاليا لا تؤكد التطابق بين الاثنين .

ولابد من الاعتراف بأن الدراسات النفسية التى قام بها فلاسفة الإسلام قد طبعت بطابع منهج دراستها، ألا وهو التأمل والقياس والاستنباط وما إلى هذا وذاك من أساليب فلسفية شهيرة تخلو من التجريب، ولا نقول هذا « نقداً » فهكذا كان منتهى الطموح العلمى، وإنما نقوله تقريراً لواقع وتحذيراً لأنفسنا من الانسياق وراء عقد المقارنات بين آراء القدماء وآراء المحدثين كما يقع فى هذا الخطأ عدد غير قليل من الباحثين فى التربية الإسلامية .

وقد عنى ابن سينا بعلم النفس عناية لانكاد نجد لها نظيراً لدى واحد من رجال التاريخ القديم والمتوسط، فإلم بمسائله المختلفة إلماماً واسعاً، واستقصى مشاكله وتعمق فيها تعمقاً كبيراً، وأكثر من التأليف فيه إلى درجة ملحوظة . ولا تخرج بحوث ابن سينا السيكلوجية عن مذهب الفلسفى فى جملة، فهى مجهود متصل فى الجمع والتركيب والتوفيق والاختيار، وقد كنا نتوقع - وهو الطبيب والفيلسوف - أن يستخدم طبعه استخداماً واسعاً فى دراسة الظواهر النفسية، وأن يستعين بالملاحظة والتجربة على توضيحها، فينمى معلوماتنا، ويخطو بنا إلى الأمام خطوات فى سبيل البحث العلمى الدقيق، لكنه قنع بترديد ما قاله الأطباء السابقون من ملاحظات فسيولوجية شتى، ومن تقسيم المخ إلى مناطق تقابل قوى النفس المختلفة^(٢).

(١) الفارابى . ما ينبغي أن يقدم قبل تعلم الفلسفة ، القاهرة ، المكتبة السلفية ، ١٣٢٨ هـ ، ص ١٤

(٢) إبراهيم مذكور . فى الفلسفة الإسلامية ، ج ١ ص ١٣٢

ويظهر أنه كان يعتقد أن الفصل في مشاكل علم النفس ليس من عمل الطبيب، هذا إلى أنه لم يكن يسيرا عليه - ووسائله ما تعلم - أن يلاحظ ويجرب تجربة دقيقة في دائرة المخ والظواهر النفسية، ففي البيئة الطبية التي يحظر فيها التشريح وتحريم من الأدوات الحديثة، لم يكن في الإمكان دراسة المخ والجهاز العصبي دراسة تجريبية كاملة^(١).

وإذا كان ابن سينا في دراسته للنفس قد تناول النبات والحيوان من جهة مادتهما الجسمية وحاول دراستها بمنهج يقوم على أسس علمية نجدها في بعض جنورها في المنهج العلمي الحديث، إلا أنه إذا بدأ في دراسة موضوع النفس بكل مراتبها، فقد بدأ يدخل في مجالات هي أقرب إلى المتاهات التي يحيط بها الغموض من كل جانب، فلغته كيفية لا كمية، وهو يحدثنا عن قوى النفس، بل يذهب إلى تحديد مكان لكل قوة: هذه في نهاية الدماغ، وتلك في وسط الدماغ إلخ.

ولهذا كان من الطبيعي ودراساته هذه، وكذلك من سبقوه وخاصة أرسطو، يكتنفها الغموض والتحدث عن أشياء باطنة خفية، نقول كان طبيعياً أن يتخلص علم النفس الحديث من كل ما هو خفي باطن، ومن كل ما هو مطبوع بطابع كيفية وصفى، فحل الكم بدل الكيف، وتخلصنا من البحث في هذا الجوهر غير المحسوس، الذي هو من أشد المعاني غوصاً في مجال الغموض، لتركز أساساً على دراسة السلوك الذي يخضع للقياس والملاحظة^(٢).

وعلم النفس عند ابن سينا جزء من علم الطبيعة، وهو ينقسم إلى قسمين رئيسيين، قسم يمكن أن نسميه علم النفس الميتافيزيقي، وهو يشمل البحث في إثبات وجود النفس وماهيتها، وهل هي مادية أو غير مادية، وعلاقتها بالجسم وخلودها، إلى غير ذلك من الأبحاث التي تخرج الآن عن دائرة البحث في علم النفس، والقسم الثاني يمكن أن نسميه علم النفس الطبيعي، وهو يشمل دراسة القوى النفسية المختلفة، وهذه إما نباتية تتعلق بالتغذية والنمو والتوليد وتهتم بها الآن علوم أخرى غير علم النفس، وإما حاسة تشمل الحواس المختلفة الظاهرة والباطنة وإما عاقلة^(٣).

(١) المرجع السابق، ص ١٣٣

(٢) محمد عاطف العراقي مذهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥ ص ١٧

(٣) محمد عثمان بجاتي الإدراك الحسى عند ابن سينا القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١، ص ٢٩

ولن نتابع ابن سينا فى دراساته الميتافيزيقية النفسية وإنما سنلتقط منها ما يمكن أن يعيننا على الوقوف على صورة (الشخصية الإنسانية) فى فلسفته، فهذا الموضوع هو الأالصق بالدراسات التربوية.

إنه يسوق الأدلة المتعددة لإثبات وجود النفس، وإذا كانت هذه القضية مما لا ينبغي أن نقف عنده الآن، إلا أن ما يستوقفنا فيها شئ آخر، ذلك أنها تشير إلى رأى ابن سينا فى (وحدة النفس) مما يشكل بذرة هامة لوحدة الشخصية.

فلقد كان أفلاطون يقول بوجود ثلاث نفوس، مستقل بعضها عن بعض، من الوجهة التشريحية، وهى النفس العاقلة، والنفس الغضبية، والنفس الشهوانية . أما ابن سينا فيرى أن تعدد وظائف النفس ليس دليلاً على انقسامها إلى أقسام مختلفة، ذلك لأن حلول النفس فى البدن لا يشوبه طبيعتها، بل تظل هذا الرباط الذى يجمع مختلف الوظائف ويحول دون طغيان بعضها على بعض^(١).

وقد عرض ابن سينا دليل وحدة النفس بصورة أخرى فى رسالته عن النفس الناطقة، فقال : « إن الانسان يقول : أدركت الشئ الفلانى ببصرى فاشتهيته، أو غضبت منه، وكذا يقول : أخذت يدي، ومشيت برجلي، وتكلمت بلسانى وسمعت بأذنى، وتفكرت فى كذا وتوهمته وتخيلته، فنحن نعلم بالضرورة أنه ليس شئ من أجزاء هذا البدن مجعاً لهذه الإدراكات والأفعال، فإنه لا يبصر بالأذن، ولا يسمع بالبصر، ولا يمشى باليد ولا يأخذ بالرجل، ففيه شئ مجمع لجميع الإدراكات والأفاعيل الإلهية، فإذا الإنسان الذى يشير إلى نفسه بـ (أنا) مغاير لجملة أجزاء البدن »^(٢).

ويقرب ابن سينا من علماء عصرنا إلى حد ما فى برهانه آخر يسوقه لإثبات وجود النفس، ونستدل منه نحن على (وحدة الشخصية)، وملخصه أن حاضرننا يحمل فى طياته ماضيننا ويعد لمستقبلنا، وحياتنا الروحية هذا الصباح ترتبط بحياتنا أمس، دون أن يحدث النوم أى فراغ أو انقطاع فى سلسلتها، بل ترتبط بحياتنا منذ أعوام مضت، ولئن كانت

(١) محمود قاسم : دراسات فى الفلسفة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٧، ص ٢٩ .

(٢) ابن سينا : رسالة فى معرفة النفس الناطقة وأحوالها، ضمن رسائل أخرى نشرها أحمد فؤاد

الاهوانى بعنوان (أحوال النفس)، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٢، ص ١٨٤

هذه الحياة متحركة ومتغيرة، إنما تتحرك في اتصال وتتغير في ارتباط، وليس هذا التتابع والتسلسل إلا لأن أحوال النفس فيض معين واحد، ودائرة حول نقطة جذب ثابتة^(١)، يقول ابن سينا :

«تأمل أيها العاقل في أنك اليوم في نفسك هو الذي كان موجوداً جميع عمرك، حتى أنك تتذكر كثيراً مما جرى من أحوالك، فأنت إذن ثابت مستمر لاشك في ذلك، وبدنك وأجزائه ليس ثابتاً مستمراً، بل هو أبدأ في التحلل والانتقاص، ولهذا يحتاج الإنسان إلى الغذاء بدل ما تحلل من بدنه، فإن البدن حار رطب، والحار إذا أثر في الرطب تحلل جوهره حتى فنى بكيته، كما لو يوقد عليه النار دائماً فإنه ينحل إلى أن لا يبقى منه شيء، ولهذا لو حبس عن الإنسان الغذاء مدة قليلة نزل وانتقص قريب من ربع بدنه، فتعلم نفسك أن في مدة عشرين سنة لم يبق شيء من أجزاء بدنك، وأنت تعلم بقاء ذاتك في هذه المدة»^(٢).

أما (الكندي)، فالذي يستخلص من الرسالة الصغيرة التي كتبها بعنوان (القول في النفس المختصر من كتاب أرسطو وأفلاطون وسائر الفلاسفة) أنه يميل إلى مذهب أفلاطون وأفلوطين، ولا يأخذ عن أرسطو شيئاً في هذا الصدد لاختلاف وجهتي نظر أفلاطون وأرسطو اختلافاً جوهرياً^(٣). فالنفس عند أفلاطون مفارقة، خالدة وهي مصدر المعرفة، وتنقسم قسمة ثلاثية : شهوانية، وغضبية، وعاقلة، وأضاف أفلوطين أنها تصدر عن العقل الأول الذي يصدر بدوره عن الواحد، كما يصدر الضوء عن الشمس، وقد جمع الكندي بين المذهبين، وقد بين أن هذه النفس منفردة عن الجسم مباينة له، فهي تغاير النفس الغضبية من جهة، والشهوانية من جهة أخرى، ذلك أن القوة الغضبية قد تتحرك على الإنسان في بعض الأوقات – فتحمله على ارتكاب الأمر العظيم، فتتصدى لها هذه النفس وتمنع الغضب أن يفعل فعله، كما يضبط الفارس الفرس إذا هم أن يجمع به فأما القوة الشهوانية فقد تتوق في بعض الأوقات إلى بعض الشهوات، فتفكر النفس العقلية في ذلك أنه خطأ فتمنعها عن ذلك^(٤).

(١) إبراهيم مذكور : في الفلسفة الإسلامية، ج ١، ص ١٤٠ .

(٢) ابن سينا، رسالة في معرفة النفس الناطقة، ص ١٨٣ – ١٨٤ .

(٣) أحمد فؤاد الأهواني : الكندي فيسلف العرب، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، سلسلة أعلام العرب (٢٦) فبراير ١٩٦٤، ص ٢٣٨ .

(٤) المرجع السابق، ص ٢٤٠

والسبب الذى جعل فيلسوف العرب يؤثر هذا المذهب فى النفس على مذهب أرسطو، إنما هو قرب هذه النظرية من التعاليم القرآنية الواردة فى القرآن الكريم، فإله تعالى يقول : « ونفس وما سواها * فأنزلناها فصورها وتقواها * قد أفلح من زكاها * وقد خاب من دساها » ويقول سبحانه أيضاً « فأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى ... » فالسيرة الصالحة التى يتطلبها الإسلام أن يضبط المرء نفسه وأن ينهها عن الهوى لينعم فى الدارين» (١) .

والإنسان بفطرته (اجتماعى) بحاجة حيوية إلى المعيشة فى جماعة، كما أكد الفارابى، حيث يقول : « وكل واحد من الناس مفطور على أنه محتاج فى قوامه، وفى أن يبلغ أفضل كمالاته إلى أشياء كثيرة لا يمكنه أن يقوم بها كلها هو وحده، بل يحتاج إلى قوم له يقوم كل واحد منهم بشئ مما يحتاج إليه، وكل واحد من كل واحد بهذه الحال» (٢) .

فالفارابى يقرر هنا أن الإنسان مدنى بطبعه، وأنه بفطرته محتاج من الناحيتين المادية والمعنوية إلى أشياء كثيرة، ليس فى وسعه أن يستقل بأدائها، وينفرد بالقيام بها، بل هو يحتاج إلى عمل كل فرد فى مجتمعه . ولعله يشير إلى الناحية المادية بقوله : « فى قوامه»، وهى التى تتصل « بالقوة الغذائية »، ويشير إلى الناحية المعنوية بقوله : « أفضل كمالاته»، وهى السعادة، وهذا التعبير الأخير تعبير فلسفى مأخوذ من مذهب أفلاطون وأرسطو، إذ أن الكمال المطلق عندهما هو السعادة، والسعادة أن يعبد الإنسان طريق القيام بالأمور التى تصدر عن فكر وروية، وإنما كانت السعادة أفضل الكمالات لأنها تتصل بأفضل القوى الإنسانية، وهى القوة العاقلة، فالفارابى يريد أن يقر - أن السعادة نفسها لا ينالها الإنسان إلا بالتعاون، وخاصة التعاون الفكرى، يعنى قوله « وكل واحد من كل واحد بهذه الحال » أن موقف كل فرد من كل فرد آخر تتوافر فيه الحال التى ذكرها، أى أن الناس قاطبة فى حاجتهم إلى التعاون سواء (٣) .

ولقد مجد إخوان الصفا النفس تمجيداً كبيراً، فهى لديهم خير كلها، والجسد شر

(١) المرجع السابق، ص ٢٤١ .

(٢) على عبد الواحد رافى : المدينة الفاضلة للفارابى، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٣، ص ٣٣ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢٤ .

كله، وإذا وصفوا النفس بأنها غريبة في هذا العالم الممتلئ كوناً وفساداً، فهي مثل حكيم ابتلى بعشق امرأة فاجرة جاهلة، تطالبه بالمأكولات والملذات دائماً، وهو قد صرف همه إلى إصلاحها.

والنفس صفات شريفة، منها أن جوهرها جوهر سماوى وعالمها عالم روحى . فهم بهذا غير ماديّين في مسألة النفس، لاعترافهم بروحانيتها . وهم بهذا يتفقون مع سقراط وأفلاطون^(١).

وقوى النفس منبثة في أجزاء الجسد، ففي الكبد تسكن قوى النفس النباتية ونوازعها، وفي القلب قوى النفس الحيوانية وحركاتها، وفي الدماغ قوى النفس الناطقة ومعارفها وقضائنها .

وكل هذه القوى فروع لنفس واحدة، وإنما تقع عليها هذه الأسماء بحسب ما يظهر فيها من الأفعال، وذلك أنها إذا فعلت في الجسم الاغتذاء والنمو تسمى النفس النباتية، وإذا هي فعلت في الجسم الحس والحركة والتعلّة تسمى النفس الحيوانية، وإذا هي فعلت الفكر والتمييز تسمى الناطقة^(٢) .

وكرر الإخوان ما قاله أفلاطون وفلاسفة المسلمين عن القوى الشهوانية والغضبية والناطقة .

لكن الإخوان يتميزون بعبارة تربوية هامة، فإذا كانت كتابات الفلاسفة تتميز بالغموض الذى يجعلها غير متاحة للجمهور، فإن هؤلاء كانوا يعملون كثيراً إلى قص القصص الذى يشخص المعانى الفلسفية المجردة، والمفاهيم المعقدة، فإذا بها سهلة الفهم وإذا بها أقرب إلى أبسط العقول، فهي من هذا الباب تعليمية من الدرجة الأولى، وأقرب مثال لذلك هو الذى ساقوه ليصوروا العلاقة بين النفس والجسد، فالنفس أحياناً تتغافل عن أصلها العلوى، فتتأثر في رفقتها للجسم، بالمادة تأثراً بعيد المدى، فتقدم على أعمال تسمى

(١) عبد اللطيف محمد العبد : الإنسان في فكر إخوان الصفا، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ١٦٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٨

إلى جواهرها، وبالتالي تحول دون تنقيتها وخلوصها إلى سعادتها الحقيقية، ويأتون بمثال في غاية الطرافة لتوضيح ذلك^(١).

أما القصة، فهي قصة (المقعد والأعمى) وهي تتلخص في أن هذين الشخصين المشوهين عبرا بستاناً فأشفق صاحبه على ما بهما، فأذن لهما في أن يأكلا ما يحمله إليهما من الثمار دون أن يفسدا أشجاره، وأوصى بهما حارس البستان، ومضى لشأنه، فتعهدهما الحارس بعنايته مدة من الزمن . وفي أحد الأيام أفادا من غيابه فركب (المقعد) عنق الأعمى وطاف به البستان فأفسدا فيه كثيراً . وعندما عاد الحارس سألهما عن فعل هذا فأنكرا أنهما رأيا إنسانا يدخل البستان . وفي الغد فعلا أقبح من فعلهما في الأمس، فخشى الحارس ملامة صاحب البستان، فتوهمهما في اليوم الثالث أنه خارج، واستتر، فقاما إلى ما عولا عليه من الفساد، فعرف حقيقة الأمر ولامهما على فعلهما فاعتذرا إليه، وأظهرا الندم فكتم أمرهما . ولكنهما رجعا إلى الإفساد والتخريب، فأخبر الحارس صاحب البستان، فأمر هذا بإخراجهما إلى برية لا يجدان فيها معتصماً ولا ملجأ حتى يأكلهما الوحش^(٢).

وفي هذا المثال يقصدون بالمقعد النفس لأنها لا تبطش إلا بالآلة الجسدية، وبها تتمكن من الطاعة والمعصية، وشبهوا الجسد بالأعمى الذي ينفاد حيث توجهه النفس، وشبهوا البستان بدار الدنيا، والثمار بطيبات الدنيا من الشهوات، وصاحب البستان هو الخالق، والحارس هو العقل الذي يشير إلى الخير وينهى عن الشر^(٣).

والذي يجعل من إخوان الصفاء فلاسفة تربية، أو أحد الأسباب القوية الداعية إلى ذلك هو ربطهم العلم بشخصية المتعلم من جوانب متعددة، فلكى تنتفع النفس بوجودها في الدنيا بعد مفارقتها الجسد، وتلتذ بالنعيم في الآخرة فعليها بالعلم، وتعلم العلم وحده لا يكفي بل لابد من الاتصاف بالأخلاق الجميلة، والتحلل بالآراء الصحيحة، وعمل الأعمال الذكية في الدنيا، وبهذا يمكنها الصعود إلى ملكوت

(١) محمود قاسم : دراسات في الفلسفة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ص ٣٩ .

(٢) رسائل إخوان الصفا، القاهرة، ١٩٢٨، ج ٣، ص ١٦٤ - ١٦٦ .

(٣) جبر عبد التور، ص ٤٢

السماء والنجاة من أسر الطبيعة، والخروج من عالم الكون والفساد إلى فسحة الأرواح والخلود فيها أبدأ»^(١).

ونتيجة لاهتمام الإخوان بالنفس ومعرفتها، إذ هي الإنسان على التحقيق، قاموا بتعليم المنضم إليهم طرق البحث عنها، ومعرفة جوهرها^(٢).

والسياسة عند الإخوان الصفا أنواع يهمنها منها السياسة الخاصة والسياسة الذاتية حيث يكونان معاً السياسة المدنية. والسياسة الخاصة، هي معرفة كل إنسان كيفية منزله أو أمر معيشتة، ثم مراعاة أمر خدمه وغلماؤه وأولاده وأقاربه وعشيرته مع جيرانه وصحبته مع إخوانه .

أما السياسة الذاتية، فهي معرفة كل إنسان نفسه وأخلاقه وتفقد أفعاله وأقواله في حال شهواته وغضبه ورضاه والنظر في جميع أموره^(٣).

ومادام العمر فسحة للنفس حتى تستكمل فضائلها، فإن للسن عندهم أهمية بارزة، ذلك لأن كل مرحلة من مراحل العمر تمكن النفس من اكتساب فضائل مخصوصة، فالدور الأول يمتد من الميلاد إلى السنة الرابعة من العمر، ويظهر أن قيمته قليلة . أما الدور الثاني فينتهي بتمام السنة الخامسة عشرة، وفيه تشتد القوة الناطقة المعبرة عن أسماء المحسوسات . ثم يأتي الدور الثالث الذي ينتهي بتمام الثلاثين من العمر وفيه تظهر القوة العاقلة المميزة لمعاني المحسوسات، ثم يكون الدور الرابع المنتهي بالأربعين من العمر، وفيه ترد القوة الحكيمة المستبصرة لمعاني المعقولات . وفي الدور الخامس، وهو يمتد إلى تمام خمسين سنة، يخضع الإنسان فيه للقوة الملكية المؤيدة . وأخيراً ترد القوة الناموسية الممهدة للمعاد، وتستأنف تدبيراً آخر إلى آخر العمر^(٤).

وقد عقد الإخوان الصفا فضلاً خاصاً للبحث (في حاجة الإنسان إلى التعاون) جاء

(١) الرسائل، جـ، ص ٢١ .

(٢) نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند الإخوان الصفاء، القاهرة، المركز العربي للصحافة، ١٩٨٣، ص

١٦٩

(٣) عمر فروخ : الإخوان الصفاء، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٨١ . ص ١٢٧ .

(٤) عمر فروخ . المرجع السابق، ص ١٠٢ - ١٠٣

فيه أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش بمفرده، لأنه يحتاج في حياته إلى العديد من النصائح التي لا يمكن لإنسان واحد أن يتقنها وخصوصاً أن حياته قصيرة، فمن أجل هذا اجتمع في كل مدينة أو قرية أناس كثيرون لمعاونة بعضهم بعضاً، كما سبق أن ذكر كذلك الفارابي، وانقسم الناس إلى جماعات تعمل كل منها في صناعة أو تجارة أو مهنة معينة مما يحتاجها الناس في حياتهم، وقد أرجع الإخوان تخصيص كل جماعة في عمل ما إلى (الحكمة الإلهية والعناية الربانية) (١) .

وإذا كان الإخوان يرون أن الاجتماع يظل قائماً ما دامت الحاجة التي تدعو إلى الاجتماع باقية، وإن بطلت العلة التي تدعو إلى ذلك انفض الاجتماع، إلا أن الاجتماع بين البشر هو اجتماع طبيعي وضروري ومستمر - في رأى الإخوان - لسببين .

١ - أن جميع العلوم والصنائع موجودة بالقوة داخل نفوس وأجسام جميع البشر ولكن لا يتهيأ لأى إنسان بمفرده أن يستنبط بقوته الجزئية وحده جميع هذه العلوم والصنائع .

٢ - أن تفاوت الناس في درجات عقولهم واستعداداتهم الطبيعية واختلاف خواص نفوسهم التي يتوقف عليها إظهار فعل من الأفعال على حسب أمزجة الجسد جعلت العلوم والصنائع والمناقب موزعة على جميع البشر على حسب استعدادات كل منهم .

وتكشف هذه الفلسفة الاجتماعية عند إخوان الصفاء عما يدينون به للمنهج الموروث عن فلاسفة اليونان (أفلاطون وأرسطو) ممزجاً بما استمد من تعاليم الدين الإسلامى ونظرتة للعلاقة بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة (٢) .

المعرفة والتعلم :

المشكلة الأساسية التي تواجه الفلسفة دائماً في قضية المعرفة يمكن حصرها في جانبين، أولهما مدى قدرة الإنسان على معرفة العالم، وثانيهما طريقة تحصيل

(١) محمد فريد حجاب، الفلسفة السياسية عند إخوان الصفاء، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢، ص ٢٧٣ .

(٢) المرجع السابق، ص ٢٧٤ .

المعرفة والأدوات والمصادر البشرية وغير البشرية التى يعتمدها الإنسان فى هذا السبيل^(١)

وإذا كانت هذه القضية تبدو بشكلها هذا مسألة (فلسفية) إلا أنها من جانب آخر تعتبر مسألة أساسية من مسائل فلسفة (التربية) فالتساؤل عن مدى قدرة الإنسان على معرفة العالم هو شبه مطابق للمسألة التربوية الخاصة بقابلية الإنسان للتعلم وبالقدرة على التعلم بصفة عامة، والتساؤل الخاص بطريقة تحصيل المعرفة إنما هو أيضاً يتطابق مع المسألة التربوية الخاصة بطرق التعلم ووسائله وأدواته.

وأدوات التعلم الكائنة لدى الإنسان، حسب علم النفس السيئوى تتألف من : قوى النفس الإنسانية، والعقل، أما الأولى، فتشكل قمة نظام هرمى متماسك لقوى النفس السارية فى أنواع الكائنات الحية الثلاثة (النبات، والحيوان، والإنسان) وتتميز قوى النفس الإنسانية فى هذا النظام الهرمى، لا بكونها قمته فحسب، بل باحتوائها كذلك على جميع القوى الكائنة فى قاعدته : قوى (النفس) النباتية، و (النفس) الحيوانية، من الغذائية والتنمية والمولدة : إلى الحاسة، فالإلى الناطقة، واحتوائها هذه القوى جميعاً يحصل بطريق التحول العضوى فى جسم الإنسان، أما القوى الخاصة بالنفس الإنسانية (النفس الناطقة) فلا تشاركها فيها أية قوى أخرى : نباتية أو حيوانية، فهى ارتقاء إلى أعلى مراتب (النفس) إطلاقاً؛ لأنها – أى النفس الإنسانية – « كمال أول لجسم طبيعى ألى من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستنباط بالرأى، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية »^(٢).

والوجود ينقسم فى رأى ابن سينا إلى عالم مجرد عن المادة يسمى عالم (العقول) أو (المجردات)، وإلى عالم متصل بالمادة هو العالم المحسوس، ووسيلة إدراك الوجود كله يجب أن تكون كذلك متنوعة، تبعاً لتنوع الوجود نفسه، فالإنسان كمدرک للوجود، أو كمحاولة لمعرفته وتعلمه يتوسل بـ (عقله) لمعرفة عالم العقول أو المجردات، ويتوسل بـ (حسه) للوقوف على عالم المادة، أو العالم المحسوس، وهو إذ يتوسل بإحدى الوسيلتين

(١) حسين مروة النزعات المادية، ج ٢، ص ٥٦٦

(٢) المرجع السابق، ص ٥٦٨

لمعرفة الوجود، والمجرد عن المادة، والمختلط بها فيه، يفعل ما تمليه عليه الطبيعة الإنسانية، وطبيعة الوجود ذاتها، فالانسجام لا يتم بين الوسيلة وهدفها، أو بعبارة أخرى لا توصل الوسيلة إلى هدفها، إلا إذا كانت من جنسه، والعقل الإنساني من طبيعة عالم العقول، وحواس الإنسان من جنس عالم المادة، ويتعين إذن كى يقف الإنسان على نوعى الوجود، العقلى والمادى، أن يضطر فى سبيل وقوفه عليهما أن يوجه من طبيعته الخاصة لكل من النوعين ما يناسبه^(١).

واختلاف الوجود عنده فى الدرجة والقيمة، تبعه اختلاف وسيلة إدراكه فى المنزلة والتقدير، فالعقل الإنسانى، لأنه وسيلة إدراك العالم المتميز فى الجملة من الوجود، وهو عالم العقول والمجردات، أشرف وأدخل فى القيمة من الحس الذى هو وسيلة معرفة العالم الخسيس فى الجملة من الوجود، وهو عالم المحسوس، والمعرفة العقلية أفضل من المعرفة الحسية، وصاحب المعرفة العقلية من الناس يتميز فى الرتبة عن صاحب الضرب الثانى من المعرفة، وحظه فى اللذة والكمال والسعادة أبلغ منه^(٢).

فالتعلم أو المعرفة عند ابن سينا تجريد وتذكر وفيض : تجريد النفس للمعقول من المحسوس، وتذكر النفس للمعاني والمثل التى سبق أن رأتها فى عالم المعقولات، أو فيض من المصدر الإلهى . والصفة الرئيسية لهذه المعرفة القائمة على هذه العمليات الثلاث أنها معرفة بالواسطة، أى أنها ليست مباشرة، فالنفس الإنسانية عند ابن سينا حالة فى البدن، ومخالطة للمحسوس، لكنها لا تستطيع إدراك المحسوس مباشرة لأنها بطبيعتها ليست موجهة لإدراك المحسوس، بل لإدراك المعقول فقط، ولذلك، فإذا أرادت إدراك المعقول لابد لها من أن تجرده من لواحقه الحسية لأن هذه اللواحق الحسية تعوق فعل التعقل، فإدراك النفس لهذا المعقول يتم إذن على درجتين أو على دفعتين وليس إدراكاً مباشراً. والنفس الإنسانية كانت تحيا فى العالم القدسى وهبطت إلى هذا العالم الأرضى فكلفها هذا الهبوط كثيراً : نسيت علمها السابق، ولكى تصبح عالمة من جديد، لابد لها من استعادة الصور التى كانت قد مرت بها فى حياتها السابقة، والمعرفة التى تأتى عن طريق الاستعادة أو التذكر ليست هى الأخرى معرفة مباشرة، لأن الاستعادة فيها خطوة سابقة على خطوة

(١) محمد البهى الجانب الإلهى، ص ٤٩٩

(٢) المرجع السابق، ص ٥٠٢

الإدراك، والنفس الإنسانية من ناحية ثالثة بعد أن هبطت إلى العالم الأرضى لم يعد من حقها ولا أصبح فى قدرتها أن تدرك المعقولات أو الصور القائمة فى العالم القدسى، وإدراكها لهذه المعانى أو الصور يتوقف على ما يفيض به المصدر الإلهى من صور تقشع الحجب التى تكتنفها»^(١).

ويعرف ابن سينا الإدراك على العموم، سواء كان حسياً أم عقلياً، بأنه قبول المدرك لصورة المدرك، حيث يقول « إدراك الشئ هو أن تكون حقيقته متمثلة عند المدرك يشاهدها بما به يدرك»^(٢) والحواس تقبل صور المحسوسات بون مادتها.

وتعريف الإحساس بأنه قبول الحس لصورة المحسوس، أو استحالة الحس إلى مشابهة المحسوس، فكرة أرسطية فى الأصل، وقد ذاع هذا التعريف فيما بعد بين الفلاسفة، فنجدده عند الكندى والفارابى وابن سينا^(٣).

ومعرفة المحسوسات تعتمد على الحواس الخمس المعروفة وهى : اللمس والتذوق والشم والسمع والبصر .

ويلاحظ أن ابن سينا يسلك عادة فى دراساته المختلفة منهجاً عاماً هو الابتداء بدراسة البسيط، ثم التدرج منه إلى دراسة المركب . وهو يطبق هذا المنهج هنا فى دراسته للحواس، فنراه فى كتاب الشفاء يبتدىء بحاسة اللمس أبسط الحواس تركيباً وأقربها إلى الطبيعة، وهى بالنسبة إلى بقية الحواس كالأساس الضرورى الذى لا بد منه لوجودها، ثم يتدرج فى دراسة الحواس ناهجاً هذا المنهج، فينتقل إلى ما يتلو اللمس فى البساطة وفى القرب إلى الطبيعة، وهكذا حتى يصل إلى أكثر الحواس تعقيداً فى التركيب وفى الوظيفة، وذلك على الترتيب الذى قدمناها به^(٤).

وإذا كانت الحواس الخمس هى أنبوات الإنسان لتعلم ماهو محسوس، إلا أن هناك

(١) يحيى هويدى : محاضرات فى الفلسفة الإسلامية، القاهرة، مكتبة النهضة، المصرية، ١٩٦٦، ص ٢٣٢ .

(٢) محمد عثمان نجاتى ، الإدراك الحسى عند ابن سينا، ص ٤٥ .

(٣) المرجع السابق، ص ٤٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ٧٩ .

أيضاً (الحواس الباطنة) إذ من الضروري لى تتم المعرفة، ويحصل الفرض منها وهو اكتساب الكمال، اجتماع المحسوسات المختلفة عند قوة واحدة نستطيع الحكم عليها والتمييز بينها^(١) . وهذه القوة هي التي تسمى (الحس المشترك)^(٢) .

ومن الضروري أيضاً لكمال الحياة ولكمال المعرفة، إدراك صور المحسوسات فى غياب المحسوسات ذاتها، إذ لا يكفى أن يبصر الحيوان الشئ النافع فيسعى إليه، ولكنه من الضروري أيضاً أن يتصوره فى غيابه ليسعى إلى الحصول عليه، وإلا فإن الحيوان يمتنع عن الحركة فى غياب المحسوسات، فهناك إذن قوة تحفظ صور المحسوسات بعد غيابها هي الخيال أو المصورة^(٣).

ووظيفة المصورة مجرد حفظ صور المحسوسات دون أن يكون لها أى فعل فيها، ولكننا نستعيد هذه الصور فى مناسبات مختلفة، ونجمع بعضها إلى بعض، ونفصل بعضها عن بعض، فتكون صوراً خيالية غير موجودة فى الخارج، كما يحدث فى أحلام النوم وخیالات اليقظة، ففينا إذن قوة أخرى تقوم بهذه المهمة، وتسمى فى الحيوان متخيلاً (مخيلة) وفى الإنسان متفكرة (مفكرة)^(٤).

وليست المعرفة الحسية قاصرة فقط على إدراك المحسوسات وحفظها واستعادتها وإنما هناك نوع آخر من المعرفة الحسية يتعلق بإدراك المعانى الجزئية غير المحسوسة الموجودة فى المحسوسات الجزئية، مثل إدراك الشاة العداوة فى الذئب، وإدراك الكيشو الصداقة فى النعجة، ومثل هذه المعانى لا تدركها الحواس الظاهرة لأنها غير محسوسة وهى لذلك غير مدركة للحس المشترك ولا يحفظها الخيال . ثم إن إدراك الحيوان الأصغر لهذه المعانى دليل على أن إدراكها ليس من عمل العقل ، فلا بد إذن من وجود قوة حسية خاصة تدرك هذه المعانى الجزئية غير المحسوسة الموجودة فى المحسوسات، وهى (الوهم أو الوهمية)^(٥) .

(١) المرجع السابق، ١٢٦ .

(٢) ابن سينا، بحث عن القوى النفسانية، ص ١٦٦ .

(٣) محمد عثمان نجاتى، ص ١٢٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٢٨ .

(٥) المرجع السابق، ص ١٢٩ .

وكما أن فينا قوة تحفظ المحسوسات، فكذلك فينا قوة أخرى تحفظ المعانى التى يدركها الوهم وتسمى الحافظة و(المتذكرة) وهى غير الخيال^(١).

والعقل هو أعلى قوى النفس النظرية، وفى الإنسان عقل عملى، وفعله يظهر التعدد فى الطبيعة الإنسانية ظهوراً اعتبارياً غير مباشر، غير أن وحدة العقل تتجلى مباشرة فى شعورنا بأنفسنا، أو إدراكنا لذاتنا إدراكاً خالصاً.

والعقل لا يترك قوى النفس الدنيا فى مكانها، بل هو يرتقى بها، وذلك بتجريد الإحساس من العوارض المشخصة، ويانتزاع صورة كلية من الصور المتخيلة^(٢).

والعقل يكون فى أول الأمر عقلاً بالقوة (أى فى حالة كمون واستعداد)، ثم يصير عقلاً بالفعل (التطبيق والممارسة)، وذلك بما يصل إليه من إحساسات تؤيدها إليه الحواس الظاهرة والباطنة، فالعقل يخرج بالاستعمال من القوة إلى الفعل، وهذا يحدث بواسطة الإدراك، ولكنه يهذى وإنارة من فوق، من واهب الصور.

ونظرية الكندى فى المعرفة تتفق مع هذه الاثنينية التى ركنها المحسوس والعقول، والتى تنزع نزعة خلقية ميتافيزيقية . ويذهب الكندى إلى أن معارفنا إما أن تكون حسية، وإما أن تكون عقلية، أما ما بين قوتى النفس الحسية والعقلية، وهى القوة المتخيلة أو المتصورة، فتسمى عنده قوة متوسطة، فالحواس تدرك الجزئى أو الصورة المادية، على حين أن العقل يدرك الكلى، ويدرك الأنواع والأجناس، أى الصورة العقلية، وكما أن المحسوس فى النفس هو الحس، فكذلك المعقول هو والعقل شئ واحد^(٣).

ويظهر هنا لأول مرة نظرية العقل فى الصورة التى ظلت عليها تتبوأ مكاناً عظيماً عند فلاسفة الإسلام الذين جاءوا بعد الكندى، من غير أن ينالها تغيير كبير . وهذه النظرية من المميزات التى تتميز بها الفلسفة الإسلامية فى طول مجرى تاريخها، على أنه إذا كان يتجلى فى نزاع علماء القرون الوسطى المسيحية حول المعانى الكلية عناية عالية أيضاً بالواقع الطبيعى، فإن من أول ما يبدو فى المباحث الفلسفية للمسلمين فى العقل حاجتهم ورغبتهم من جانبهم فى الثقافة العقلية^(٤).

(١) مبحث عن القوى النفسانية، ص ١٦٧ .

(٢) دى بور : تاريخ الفلسفة فى الإسلام، ص ٢٠٣ .

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٤ .

(٤) المرجع السابق، ص ١٤٥ .

وإذا كان هناك عند الكندي فرق في الوجود، وكان يرى نوعاً منه يمتاز عن الآخر في خصائص هذا الوجود فالامتياز الذي يراه لنوع دون نوع يتجاوز به خصائص الوجود، إلى دائرة (المعرفة)، فالنوع الممتاز من نوعي الوجود في نظره - وهو وجود الله، أو الوجود المطلق، أو وجود الواهب - يراه موضوع المعرفة اليقينية، ويرى العقل وحده دون الحواس وسيلة معرفته وإدراكه^(١).

وليس معنى ذلك أنه لا يقر الحواس على الإطلاق كوسيلة أخرى للمعرفة ولا يجعل العالم الحسى موضوعاً لمعرفة ما أياً كان نوعها، بل هو بما تقدم يقصر النوع اليقيني في المعرفة على ما كان (الكامل) في الوجود موضوعاً له، وعلى ما كان العقل وسيلة لتحصيله دون أن يلغى اعتبار ما عداه^(٢).

لكن بعض الباحثين يفرق في المعرفة حسب موضوعها بين معرفة حسية، حين يكون موضوعها العالم المحسوس والعالم (المادى)، ومعرفة عقلية حين يكون موضوعها من الأمور التي لا تدرك بالحس، ولا يمكن الوصول إليها إلا بالطرق الاستدلالية وبالعقل كموضوعات العلم الرياضى والكليات، ومعرفة إلهية حين يكون موضوعها الله والشرعية، وهذه يسميها الكندي (علم الربوبية)^(٣).

هذا التقسيم للمعرفة حسب موضوعاتها كان أساساً عنده لتقسيمها أيضاً، حسب مصدرها إلى نوعين : العلم الإلهى والعلم الإنسانى، الأول هو العلم الصادر عن الله، ويصل إلينا بطريق الأنبياء والرسل الذين جاءوا بالإقرار بربوبية الله وحده، وهذا العلم يوصلنا إلى حقائق تعجز (طاقة) الإنسان عن الوصول إليها بذاتها. والثانى، هو العلم الذى يستطيع الإنسان الوصول إليه بنفسه (قدر طاقته)، وهو يشمل علم المحسوسات وعلم الأمور العقلية.

ولما كان الفلاسفة الذين تقدموا ابن رشد قد أجمعوا على أن الأداة الضرورية لمعرفة أسرار الكون وكشف خفايا الوجود، فضلاً عن الحكم عليها، هي المنطق أو القانون العقلى الذى تعصم مراعاته الذهن عن الخطأ فى الفكر، فقد كان من الطبيعى أن يتابع هذا المنهج فيقرر أن معرفة مبدع الكون عن طريق التقليد من خصائص العامة، وأنها لا قيمة لها لدى صفوة المتعلمين المؤهلة لكشف أسرار الكون. ولاشك أن هذا يقتضى تعلمه

(١) محمد البهى، الجانب الإلهى، ص ٣٦٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٦٧.

(٣) حسين مروة، النزعات المادية، ج ٢، ص ٥٥.

عن طريق النظر المحض، وأن هذا النظر لا يتيسر إلا لمن درس أدواته الضرورية وهي المنطق دراسة عميقة تؤهله لاستخدامه على خير وجه حتى تكون النتائج المستنبطة من أقيسته يقينية لا يتطرق إليها الارتياب. وليس هذا فحسب، بل إنه أراد أن يخلع على النظر الفلسفى أحد نعوت القداسة، فجنح إلى محاولة إثبات أن الشرع قد أوجبه، واستدل على دعواه هذه بذكر آيات من القرآن تحت الانسان العاقل على التأمل فى ملكوت السموات والأرض ليستنبط وجود مبدعه من النظر سمو بعقله عن الإيمان التقليدى الذى هو من شأن الجماهير^(١).

المسألة إذن ليست اندفاعاً إلى التعلم وإلى المعرفة، وإنما الأهم والأخطر من ذلك هو (المنهج)، فهو الأداة التى إذا صلحت، صلح ما يمكن معرفته وتعلمه، وإذا أصابها الخلل والانحراف أسأنا إلى عملية التعلم كلها.

ويتفق ابن رشد إلى حد كبير مع الفلاسفة الماديين فى القضية الخاصة بالعلاقة بين الفكر والواقع، فهو يرى أن المعرفة الإنسانية والعلم الإنسانى تابع ومصادر من الواقع الموضوعى، من الوجود، وأن التغيرات والتطورات التى تصيب هذا الواقع تعكس بدورها تغيرات فى هذا العلم وتلك المعرفة، وأن أى لون من ألوان المعرفة جزئية كانت أو كلية، لا يمكن إلا أن يكون مرتبطاً بالواقع ونابعاً منه، حتى القضايا الكلية التى يؤلفها الذهن الإنسانى من الجزئيات بواسطة العمليات العقلية المعقدة ومنها التجريد، حتى هذه القضايا يرى ابن رشد أنها موجودة فى الواقع قبل أن توجد فى الذهن ؟ وإن يكن وجودها الواقعى فى أشكالها الأولى وجزئياتها التفصيلية قبل أن يبلورها الذهن بنشاطاته فى شكل الكليات^(٢). وابن رشد يرى أن هذه المعرفة المرتبطة بالواقع والنابعة منه، والمتغيرة بتغيره، هى وحدها المعرفة الصادقة حسب المتعارف عليه فى تحديد ماهية الصدق والصادق من المعارف والأفكار.

وإذا كان (المنهج) مدخلاً ضرورياً لحسن التعلم والمعرفة، فإن إمكان قيام العلم الذى هو موضوع التعلم يرتبط بمدى الإقرار بما بين الظواهر المختلفة من علاقات، وما

(١) محمد غلاب : المعرفة عند مفكرى المسلمين ، القاهرة ، دار المصرية ، للتأليف والترجمة ١٩٦٦ ، ص ٣٠٩

(٢) محمد عمارة المادية والمثالية فى فلسفة ابن رشد ، القاهرة دار المعارف ، ١٩٧١ ، ص ٨٧

تقوم عليه من (سببية) وأسنا هنا بصدد مناقشة هذه القضية من جوانبها المختلفة، فهذا يخرج عن نطاق مهمتنا، وإنما ما يستوقفنا منها هو دلالتها عند ابن رشد على ضرورة النظر العقلي، وعلى إمكان قيام العلم «إذ ليس العقل شيئاً أكثر من إدراك الموجودات بأسبابها، وبه يفترق عن سائر القوى المدركة، فمن رفع الأسباب فقد رفع العقل، وصناعة المنطق تضع وضعا أن ما هنا أسباباً ومسببات، وأن المعرفة بتلك المسببات لا تكون على التمام إلا بمعرفة أسبابها، ورفع هذه المسببات مبطل للعلم ورافع له، إذ يلزم ألا يكون ما هنا شئ معلوم أصلاً علماً حقيقياً، بل إن كان ثمة علم فهو علم مظنون، كما لا يكون ما هنا برهان ولا حد، وترتفع أصناف المحمولات الذاتية التي تأتلف منها البراهين، ومن يذهب إلى عدم وجود أى علم ضرورى، يلزمه ألا يكون قوله هذا ضرورياً»^(١).

وقد اهتم الفارابى كذلك بقضية المنهج كأداة للتعلم والمعرفة، والمنهج المتصور هنا هو المنطق، فلا أمان لسلامة التعلم والمعرفة بدون «فصناعة المنطق تعطى جملة القوانين التى شأنها أن تقوم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب، ونحو الحق فى كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات والقوانين التى تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط فى المعقولات، والقوانين التى يمتحن بها فى المعقولات بما ليس يؤمن أن يكون غلط فيه غلط»^(٢).

والمنطق عنده بالنسبة للعقل هو كالتحوى بالنسبة إلى اللسان، أى أن الأول يعصم الذهن من الخطأ فى الفكر، كما أن الثانى يعصم اللسان من الزلل فى النطق، غاية ما فى الأمر أن النحو يختص بلغة شعب واحد، بينما المنطق قانون للتعبير بلغة العقل الإنسانى عند جميع الأمم^(٣).

ويرى الفارابى أن المعرفة البشرية ثلاثة أنواع، أولها ما يصل إلى الإنسان عن طريق أدوات الحس التى تنطبع من المحسسات فى الحواس ثم يفعل فيها العقل فعله من التخزين والموازنة والتوفيق والتجريد وثانيها ما يصل عن طريق الفكر البحت الذى

(١) ابن رشد : تهافت التهافت ، القاهرة ، ١٩٠٢ ، ص ١٢٣

(٢) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكرى المسلمين ، ص ٢١٥

(٣) دى بور : تاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ١٥٨

لا تتدخل فيه الحواس أدنى تدخل، وثالثها ما يأتى إلى الإنسان عن طريق التنسك الذى يرتفع بصاحبه عن علائق الحس وغواشى المادة^(١).

وأراء الفارابى لا تخلو من شئ من التناقض، فبينما يقول فى كتاب (المسائل الفلسفية والأجوبة عنها) باستقلال فى إدراك الوجود وتعرفه : فينتزع ماهيات الأشياء من الأشياء بعقله، ويدرك الأشياء بنفسها بحواسه، نراه فى مقابل هذا يقول فى كتاب (فصوص الحكم) بتبعية الإنسان فى معرفة الوجود لعالم ما بعد الطبيعة، فيتذكر أن المعقولات العامة تاتى للإنسان عن طريق الفيض الإلهى، حتى الأشياء الجزئية لا تتضح للإنسان وضوحاً تاماً بإدراك حواسه لها إلا فى ضوء المعقولات العامة المفاضة عليه من خارج ذاته، فالإنسان تابع فى تحصيل تلك، وهى المعقولات العامة، وفى وضوح هذه وهى المحسوسات الجزئية لعالم ما بعد الطبيعة^(٢).

وخالف إخوان الصفا أفلاطون فى قوله أن النفس تعرف الأشياء (بالتذكر)، وذلك أنها إذا رأت شيئاً ما فى عالمنا نحن تذكرت أنها كانت قد رأت صورته المثلّى فى الملا الأعلى قبل هبوطها إلى الأرض واتصالها بالجسد^(٣). ثم هم يعتقدون أن الإنسان إذا ولد كان لا يعرف شيئاً ألبتة، وهم فى ذلك يتبعون القرآن الكريم، وقد استشهدوا فى ذلك بقوله تعالى : «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً»^(٤).

ورأى الإخوان أن هناك طرقاً ثلاثاً يستطيع بها الإنسان التعلم والمعرفة، أحدها طريق الحواس الخمس، وهو أبسطها، ويشترك فيه عامة الناس والحيوان، ويتميز به الأطفال فى طورهم الأول، وثانيها طريق العقل، وهو يختص بالإنسان، ويكون عند البلوغ، وثالثها طريق البرهان، ويتفرد به قوم من العلماء بون غيرهم من الناس، ولا تتم هذه المعرفة إلا بعد النظر فى الرياضيات والهندسة والمنطق، والنفس التى تتوصل إلى إدراك المعقولات بالبرهان المنطقى، تصفو وتكمل وتتميز بالفضائل وتنمو بالحكمة وتضى

(١) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكرى المسلمين ، ص ٢٣٢ .

(٢) محمد البهى ، الجانب الإلهى ، ص ٤٤٧ .

(٣) عمر فروخ : إخوان الصفا ، ص ٤٧ .

(٤) النحل : ٧٨ .

بالمعارف، وتعلو إلى اشتياق الأمور الخالدة، والنظر في العلوم الإلهية والمذاهب الروحانية
متشبهة في ذلك بجوهرها الكلى»^(١).

أما سبب اختلاف طرق المعرفة فراجع إلى اختلاف (ماهية المعرفات)، فمعرفة
الأشياء المادية المحسوسة تكون عن طريق الحواس الخمس، وأما ما كان (أشرف من
النفس وأعلى) فيعرف عن طريق البرهان.

ولكل حاسة نوع من المحسوسات تدركه، فالطعم تدرك باللسان، والروائح بالشم،
ولا يتسنى لحاسة أن تدرك محسوسات ليست خاصة بها، فالطعم والرائحة لا يدركان
بالبصر ولا بالسمع، ثم إن بعض الحواس أشرف من بعض، فإخوان الصفا يعتقدون أن
حاسة النظر أشد أمناً في (المعرفة) من حاسة السمع، ومع ذلك، فقد يدخل الخطأ على
حاسة النظر نفسها^(٢).

ثم هناك أمور مجردة لاتعرف عادة بالحواس، بل بالبداهة، مثل أن (الكل أكبر من
الجزء).

ويرى إخوان الصفا أن للعلم صلة وثيقة بالنفس لأنه «صورة المعلوم في نفس
العالم، وضده الجهل، وهو عدم تلك الصورة من النفس» وهنا فرق بين نفس العالم ونفس
المتعلم، فأنفس العلماء علامة بالفعل، ونفس المتعلمين علامة بالقوة، وكل من التعلم والتعليم
عبارة عن إخراج ما في القوة إلى الفعل، ولا يكون علم إلا بعد تعلم وتعليم^(٣).

وإذا كان غذاء الجسد طعاماً وشراباً، وبهما حياته وقوامه، فإن الأنفس الجزئية
تتمى بالحكمة والمعرفة ذاتها. وهم يصرحون بأن العلم يقرب الإنسان من الكمال في صفة
الإنسانية.

وإذا كان أهم ألوان المعرفة هو معرفة الإنسان نفسه، فإنه من هنا يستطيع معرفة
جميع المعاني المحسوسة أو المعقولة في العالمين الأدنى والأعلى، وإذا وجب الابتداء بمعرفة
النفس، فمن القبح أن يدعى المرء حقائق الأشياء وهو يجهل نفسه، فيصبح مثل من يكسو
غيره وهو عريان^(٤).

(١) جيبور عبدالنور : إخوان الصفا ، ص ٤٦ .

(٢) عمر فروخ ، ص ٤٨ .

(٣) عبد اللطيف محمد العبد الإنسان في فكر إخوان الصفاء ، ص ١٨٨

(٤) المرجع السابق ، ص ١٩٠

التربية الأخلاقية :

إذا تأملنا تعريف ابن سينا (للخلق) بأنه «ملكة يصدر بها عن النفس أفعال ما بسهولة من غير تقدم روية»^(١)، فإن المعنى الذى يستوقفنا هنا هو أن تكون «الفضيلة» عادة، إذ العادة لا تحتاج إلى أن يفكر الإنسان قبل سلوكها فهي إذاً ليست أمراً عارضاً، ومن ثم يصبح من غير المقبول وصف إنسان بسمعة خلقية مثل - المروءة - إلا إذا كانت عملاً يتردد فى سلوكه فى كل الأحوال والمناسبات.

فإذا ما أردنا توصيفاً إجرائياً للسلوك الفاضل، فسوف نجد أنه هو الذى يتسم بعدد من السمات منها على سبيل المثال^(٢) :

- العفة، ويقصد بها الاعتدال لا فى المسألة الجنسية وحدها، كما يتصرف معنى العفة فى الأذهان عادة، ولكن فى مختلف الشهوات الجسدية سواء ما يتعلق منها بالمأكل أو المشرب أو الجنس مع أهمية أن تكون للإنسان الفاضل القدرة على التحكم فيها والسيطرة عليها.

- القناعة : فالإنسان يتطلع دائماً إلى المزيد، لكن هناك «حداً» معيناً لما يكفيه والفاضل هو الذى يستطيع أن يقف عند هذا الحد.

- الشجاعة : وهى التعبير عن قدرة الإنسان الفاضل على اقتحام الصعاب مهما جرت عليه من آلام على أن تكون هذه الصعاب مما يستحق تحمله وتكلفه.

- العلم، وهو أن يدرك الأشياء التى من شأن العقل الإنسانى أن يدركها إدراكاً لا يلحقه فيها خطأ ولا زلل.

وهكذا بالنسبة لفضائل أخرى عديدة مثل : السخاء - الصبر - الحلم - رجابة الباع - كتمان السر - البيان - الفطنة وجودة الحس - إصابة الرأى - الحزم - الصدق - الرحمة - الحياء - عظم الهمة - حسن العهد والمحافظة - التواضع.

وإذا كانت مثل هذه السمات مما يجب أن يتحلى به الإنسان كى يكون فاضلاً، فلا بد

(١) عبدالرحمن النقيب: فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ٩١

(٢) المرجع السابق ، ص ٩٢ - ٩٤

له من وقفة مع النفس، تقوم على النقد الذاتى والمراجعة الشخصية بحثاً عن العيوب والأخطاء الخاصة لتلافيها، وتلك خطوة أولية لابد من القيام بها قبل التخطى بالسلمات الفاضلة.

ومهمة مثل هذه ليست سهلة، إذ كثيراً ما لا يستطيع الإنسان أن يرى عيوب نفسه، بل الغالب أن الإنسان يتصور نفسه يفضل الآخرين مما يستوجب أن يستعين فى الكشف عن عيوبه بأخ فاضل يثق فى صدق كلامه وبعده عن الغرض الشخصى الذى قد يجرح أحكامه^(١).

ومما له أهميته حقاً ما يؤكد ابن سينا على أن الاخلاق مما يكتسب نتاج التعلم والتربية والخبرة، حيث وهب الله الإنسان قدرة على أن يأتى الفاضل من الأعمال أو المرئول منها، كما وهب القدرة على أن يترك خلقاً معيناً ليتقل إلى آخر. ولا شك أن هذا بعد تربوى هام يتيح الفرصة للمربى أن يغير ويبدل فى سلوك المتعلم وفقاً لمقتضى النظام الاجتماعى ونظام القيم المطلوب.

وفى كل الأحوال، فإن الضابط الأساسى للسلوك الأخلاقى المطلوب هو سيطرة العقل المتغذى بالمعرفة.

ولا تتم تربية الأخلاق إلا إذا كان هناك ثواب وعقاب، ولا يكون ثواب وعقاب إلا إذا كانت هناك قدرة على الاختيار بين هذا الفعل أو ذاك، ومن هنا كان اهتمام ابن سينا وغيره من الفلاسفة بحرية الإرادة.

وابن سينا يسلم بأن للعبد إرادة وفعلاً، ويرى أن هذه الإرادة تدخل فى عداد الأسباب عامة، حقاً إنه قد يصرفها صارف، إلا أنها متى صممت مضت وأنجزت، وفوق إرادة العبد، إرادة الرب التى صدر عنها الكون على أحسن وجوه النظام والكمال، فكيف نوفق بين هاتين الإرادتين ؟ وسبيل هذا التوفيق، هو رد الأشياء إلى العناية الإلهية التى أوجدت الكون على أحسن نظام، ورسمت لكل كائن طريقاً يسير فيه بمحض اختياره وإرادته فى حدود السنن الكونية، وما الإنسان إلا واحد من هذه الكائنات، يتحرك

(١) المرجع السابق ، ص ٩٦

بقدرته، ويتصرف بإرادته، دون خروج على النظام العام، وهذا النظام هو ما نسميه القضاء، فقضاء الله هو علمه المحيط بالمعلومات، وقدره إيجاد الأسباب للمسببات^(١).

ولما كانت غاية الفلسفة عند الكندي هي التشبيه بأفعال الله تعالى، بقدر طاقة الإنسان، فإن ترجمة هذه العملية أن يكون الإنسان كامل الفضيلة. ومن ثم يصبح من مهام الفيلسوف العربى الكبير أن يأخذ بيد الإنسان على طريق الخلق الفاضل.

والفضائل عنده تنقسم إلى قسمين، أولهما أساسى يكون فى النفس وهو : معرفة وعمل، وثانيهما ليس فى النفس، وإنما هو نتيجة وثمره لفضائل القسم الأول، وتتمثل هذه الثمرة فى (العدل).

والقسم الأول ينقسم إلى ثلاث فضائل : الحكمة، النجدة، العفة. وهى شديدة الشبه بما قاله أفلاطون خاصاً بتقسيم النفس إلى قوى ثلاث: الحكمة، هى القوة العقلية التى تعنى من الناحية النظرية «علم الأشياء الكلية بحقائقها»، ومن الناحية العملية «استعمال ما يجب استعماله من الحقائق». والنجدة، هى فضيلة القوة الغضبية، وهى عبارة عن توطين النفس على الاستهانة بالموت فى أخذ ما يجب أخذه، ودفع ما يجب دفعه.

والعفة هى . تناول الأشياء التى يجب تناولها من أجل تربية البدن وحفظه والإمساك عن غير ذلك^(٢).

والأخلاق الفاضلة هى شرط أساسى للمعرفة الصحيحة، لأن هذه تتطلب فيما يرى الكندي التجرد عن الدنيا والتهاون بالحسيات، وليس هذا التجرد شيئاً آخر سوى الانصراف عن الأمور الشهوانية والانفعالية.

وقد انعكست هذه المبادئ على علاج الكندي لظاهرة نفسية شائعة ألا وهى «الحنن» مما جعله يكتب رسالة صغيرة بعنوان «الحيلة لدفع الأحزان»، وذكر فى هذه الرسالة «الحنن ألم نفسانى يعرض لفقد المحبوبات أو فوت المطلوبات»^(٣). فالحنن ألم ينشأ عن أمر فى الماضى أو شئ فى المستقبل، وبذلك يدخل الزمان فى الحزن أما بالنسبة

(١) إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، ج ٢ ، ص ١٤٦

(٢) عبدالحليم محمود : التفكير الفلسفى فى الإسلام ، ص ٢٣٠

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى : الكندي ، فيلسوف العرب ، ص ٢٥٢

للماضى، فهو فقدان، أى فقد المحبوبات، وأما بالنسبة للمستقبل فهو عدم الحصول على الرغائب، أى قوت المطلوبات»^(١).

ولأن الأفراح والأحزان تتعلق بالعالم الدنيوى المتغير الزائل، بينما عالم الآخرة يتطلب الترفع عن الشهوات والماديات، يصبح الطريق إلى مغالبة الأحزان، اتخاذ أمرين أساسيين»^(٢) :

الأول : تحرير النفس من ربة الشهوات، وسلوك سيرة أدنى إلى الزهد منها إلى الإسراف والانغماس فى مباحج الحياة من مأكّل ومشارب كالمأثور من السيرة الحميدة لقدماء الفلاسفة من أمثال سقراط وأفلاطون.

والثانى : تدبر المرء ما يقوم به من أفعال، والنظر فى عواقبها حتى لا يقع فى مكروه يصيبه منه ألم وينشأ عنه حزن، ولا يتعلق فى مطلوباته بالآمال والأوهام، ويخيل إلى نفسه أنها سريعة الحصول قريبة المنال، حتى إذا لم يتحقق منها شئ اعتقد أنها قد فاتته، فيحزن من أجل ذلك.

والحق كما يستنتج الكندى، أنه لا دوام لشئ فى هذا العالم : عالم الكون والفساد الذى قد يسلب منا فى أية لحظة كل ما هو عزيز لدينا من مقتنياته، ولا ثبات ولا دوام إلا فى عالم العقل. فإذا أردنا أن نقر أعيننا ببقاء مقتنياتنا، ألا يسلب منا ما هو حبيب إلى نفوسنا، وجب علينا أن نقبل على خيرات العقل الدائمة، وعلى تقوى الله، وأن نعكف على طلب العلم، وعلى صالح الأعمال، وأما إذا جعلنا طلب الخيرات الحسية المادية همنا، معتقدين أننا قادرون على استبقائها، فإننا نجرى وراء المحال الذى ليس فى الوجود»^(٣).

وحمل ابن رشد حملة قاسية على مذهب الفقهاء الذين يقولون أن الخير خير، لأن الله أمر به، وأن الشر شر لأن الله نهى عنه، فيخالفهم ويقول : إن العمل يكون خيراً أو شراً لذاته، أو بحكم العقل، والعمل الخلقى هو الذى يصدر فيه الإنسان عن معرفة عقلية، وينبغى بالطبع ألا يكون مرجعنا الأخير إلى عقل الفرد، بل إلى ما تمليه مصلحة الدولة»^(٤).

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٤ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٥٦ .

(٣) دى بور تاريخ الفلسفة فى الإسلام ، ص ١٤٤

(٤) المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

وكان على ابن رشد أن ينال بالتأويل آيات من القرآن لا تدل بظاهرها لرأيه وأن يفسر آيات أخرى تشهد لرأيه، مثلاً قوله تعالى : «كذلك يضل الله من يشاء» ويهذى من يشاء»^(١)، وقوله : «ولو شئنا لآتينا كل نفس هداها»^(٢). إلى آيات أخرى تدل - إذا أخذت حرفياً ومستقلة عن غيرها - على أن الله أراد إضلال بعض خلقه، وهذا يعتبر جوراً طبعاً.

إنه يرى في الآية الأولى إشارة إلى أن مشيئة الله الأزلية اقتضت أن يكون في بعض الناس خلق مهيئون للضلال بطباعهم وبأسباب أخرى عرضت لهم، لا أن الله تعالى هو الذي يضلهم^(٣)، ولكن، لنا أن نتساءل : وهذه الطباع التي هيأتهم للضلال، من الذي خلقها فيهم ؟ وهذه الأسباب التي قادتهم إليه من الذي كان السبب الأول فيها ؟

وقد وفق ابن رشد في تأويل الآية الأخرى؛ فهو يرى أن ما يكون خيراً للأكثر من الناس قد يكون سبباً لشر - هو هنا الضلال مثلاً - يصيب الأقل، فليس من الحكمة ألا يخلق هذا الذي يكون فيه الخير للأكثر كي لا يكون بسببه الشر للأقل، بل خلقه، والأمر هكذا يكون عدلاً كل العدل، ولهذا جاء في آية أخرى «يضل به كثيراً ويهذى به كثيراً، وما يضل به إلا الفاسقين»^(٤).

وقد مثل أبو الوليد لما يقول بمثال النار، فإن لها مساوئ وشروراً عديدة، بيد أن هذه المساوئ كلها لا قيمة لها ولا خطر بجانب ما يترتب عليها من النفع، وقد قيل في الأمثال : ورب ضارة نافعة، وقال أحكم الحاكمين : «وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم».

ولاشك أن قول ابن رشد بأن الخير خير والشر شر لذات كل منهما أو بحكم العقل له أهميته التربوية من حيث إلقاء مسئولية ضخمة على المؤسسات التربوية من أجل تزويد الناشئين بالمعرفة اللازمة لحسن البصر بما هو خير واتباعه، والوعى بما هو شر واجتنابه، فضلاً عن أهمية التمرس على التفكير الناقد الذي يزيد القدرة على التمييز والمقارنة ووزن الأمور وفقاً لمعايير دقيقة.

(١) المدثر / ٣١ .

(٢) السجدة / ١٢ .

(٣) محمد يوسف موسى - بين الدين والفلسفة ، ص ١٧٧ .

(٤) البقرة / ٢٦

أما بالنسبة لحرية الإرادة فقد أكد ابن رشد أن الله قد وهبنا قوة نستطيع بها فعل أحد المتضادين وهي قوة غير محددة، وهي تلك التي نطلق عليها اسم الإرادة، وهذه الإرادة مخلوقة لله سبحانه، في حين أن النتائج التي تؤدي إليها هذه القوة تعتبر نتائج إنسانية بمعنى الكلمة. ومع هذا، فليس لهذه القوة غير المحددة حريتها الكاملة، ذلك لأنها تتأثر بالأسباب الخارجية التي وضعها الله في متناول أيدينا فهذه الأسباب تساعد على تمام أفعالنا، وتحول دون نفاذها، وهي التي تحدد اختيارنا لأحد الحلول المختلفة، لكننا متى اخترنا عملاً معيناً ونفذناه فإننا نسترد حريتنا كاملة ونصبح مسئولين عن أفعالنا، ومعنى هذا أن أفعال الإنسان ليست اختيارية تماماً ولا إجبارية تماماً، وإنما هي تجمع - كما نرى - بين الاختيار والجبر في آن واحد، لأنها تتوقف على عاملين هما إرادتنا والأسباب أو العوامل الخارجية^(١).

وهذا الرأي الذي يرتضيه أبو الوليد هو ما نراه لدى كثير من علماء الأخلاق في العصر الحاضر، فهم يثبتون للإنسان إرادة مقيدة بالأمور الخارجية، حقاً قد يحتج الجبريون فيقولون أنها ليست إرادة مطلقة، لكن يمكن الرد عليهم بأنها إرادة على كل حال، لأنها تستطيع الاختيار بين أحد فعلين متضادين، ومتى فعلت أحدهما تحققت لها حريتها الكاملة في لحظة معينة، وهذا هو السبب في أن الإنسان يعد مسئولاً عن أفعاله، إذ له الاختيار في كل لحظة بين أمور متضاربة قد يقل عددها شيئاً فشيئاً؛ لأن هذا الاختيار يحدد للمرء اتجاهه معيناً في حياته بحيث يكون من العسير تبديله دفعة واحدة لرسوخ العادة، ومع ذلك، فإن هذا الاختيار لا يعدم جملة لدى الإنسان العادي الذي تتوفر لديه شروط التكليف^(٢).

والسعادة هي في نظر الفارابي، الغاية القصوى التي يتمناها الإنسان، وإنما تنال بممارسة الأعمال الحمودة عن إرادة وفهم مقصودين، وفي وسع كل إنسان أن يفعل الخير، وأن يحمل على السعادة إذا أراد ذلك فالإرادة عنده دعامة الأخلاق.

يقول الفارابي : «والسعادة هي أن تصير نفس الإنسان من الكمال في الوجود

(١) محمود قاسم : الفيلسوف المفترى عليه ابن رشد ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، د . ت ، ص ١٤٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

بحيث لا تحتاج فى قوامها إلى مادة، وذلك أن تصير فى جملة الأشياء البريئة عن الأجسام، وفى جملة الجواهر المفارقة للمواد، وأن تبقى على تلك الحال دائماً،... وإنما تبلغ ذلك بأفعال إرادية، بعضها أفعال فكرية وبعضها أفعال بدنية، وليست بأى أفعال اتفقت، بل بأفعال محدودة مقدرة تحصل عن هيئات وملكات مقدرة محدودة، وذلك أن من الأفعال الإرادية ما يعوق عن السعادة والسعادة هى الخير المطلوب لذاته، وليست تطلب أصلاً ولا فى وقت من الأوقات لينال بها شئ آخر، وليس وراءها شئ آخر أعظم منها يمكن أن يناله الإنسان. والأفعال الإرادية التى تنفع فى بلوغ السعادة هى الأفعال الجميلة، والهيئات والملكات التى تصدر عنها هذه الأفعال هى الفضائل وهذه ليست خيراً لذاتها، بل لما تجلب من سعادة، والأفعال التى تعوق عن السعادة هى الثروة والأفعال القبيحة، والهيئات والملكات التى تصدر عنها هذه الأفعال هى النقائص والرذائل والخصائص»^(١).

ولأن السعادة عند الفارابى هى «أفضل الكمالات» لأنها تتصل بأفضل القوى الإنسانية وهى القوة العاقلة، وصف المجتمع الذى لا يعرف السعادة بهذا المعنى بالجاهلية أو «المدينة الجاهلة» إنها لا تخطر على بالهم، وحتى إن أرشدوا إليها لا يستطيعون استيفاء مقوماتها ومزاواتها ولا تقوى عقولهم على فهمها واعتقادها^(٢)، وقصارى ما يعرفونه من الخيرات يتمثل فى الأمور التى يظن عامة الناس أنها الغايات من الحياة مع أنها فى واقع الأمر ليست من السعادة الحقيقية ولا من الغايات المثلى فى شئ وهى : سلامة البدن، واليسر المادى، وأن تكون الفرص متاحة للتمتع بالذات، وأن يكون الفرد طليقاً يعمل كما يشاء وتشاؤه له أهواؤه ونزواته، وأن يكون مكرماً ومعظماً عند الناس^(٣).

والفارابى يؤمن بأن الفضائل والرذائل تكتسب بالتمرس والخبرة، ومن ثم، فمن غير المقبول القول بأن الإنسان يفطر على الخير أو الشر، وإنما يمكن القول أن لديه الاستعداد لهذا أو ذاك، فإذا ما (تعود) على الفضيلة أو الرذيلة، يصبح تغيير العادة أمراً صعباً لكنه ليس مستحيلاً^(٤).

(١) عن إبراهيم مدكور : فى الفلسفة الإسلامية ، ص ٣٧ .

(٢) على عبد الواحد وافى : المدينة الفاضلة للفارابى ، ص ٧٧ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٧٨ .

(٤) ماجد فخري . فلسفة الفارابى الخلقية وصلتها بالأخلاق النيقوماخية فى . إبراهيم مدكور

(محرر ٩٠٩ أبو نصر الفارابى) القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٦ .

ولما كانت اللذات عاجلة وأجلة، وكذلك الأكم المقابل لها، فبوسع المرء كبح جماح شهوته الرامية إلى لذة عاجلة بتخيل الأكم اللاحق، فيسهل عليه إذ ذاك ترك الفعل القبيح، وبوسع كذلك إذا مالت نفسه إلى ترك فعل جميل بسبب أذى عاجل، أن يدافعه بتخيل اللذة التي لا بد أن تتبعه في العاقبة، فيسهل عليه إذ ذاك فعل الجميل^(١).

ويلعب الاعتدال أو التوسط دوراً رئيسياً في نظرة الفارابي إلى الفضائل، على غرار أرسطو، فالفضائل عنده عبارة عن «هيئات نفسية وملكات متوسطة بين هيتين كلتاهما رذيلتان، إحداهما أزيد والأخرى أنقص». وهذا التعريف (أرسطى شهير) من حيث الجوهر لكنه يختلف عنه ببعض التفاصيل^(٢).

ومن الفضائل التي توفر عليها الفارابي (المحبة) وهي تتصل بفضيلة أخرى هامة وهي (العدل)، من حيث إن أجزاء المدينة، كما يقول، تألف وترتبط بالمحبة، وتتماسك وتبقى محفوظة بالعدل. وهو يقسم المحبة، كما فعل أرسطو إلى: طبيعية، كمحبة الوالدين للولد، وإرادية كمحبة الأصدقاء والزملاء، أما أقسام المحبة الإرادية فتلاصق تقابل أغراض المحبة الثلاثة، وهي الاشتراك في الفضيلة، فطلب المنفعة، فابتغاء اللذة^(٣).

وربما تكون جماعة إخوان الصفا أكثر فرقة ارتبطت بالأخلاقيات، بل إن هذا يظهر واضحاً من اسم الجماعة: إخوان الصفا وخلان الوفا، إنهم لم يقصدوا إلى أن يجعلوا الفضيلة علماً على جماعتهم فحسب، بل إن الاسم يشير إلى فكرة سامية في الأخلاق بحثها أرسطو ولكنها لم تلق اهتماماً يذكر من فلاسفة الأخلاق من بعده، وتعنى بها الصداقة، وللإخوان آراء مستفيضة في المحبة أو الصداقة وفي بيان ضرورتها، بل إنهم وصفوا أنفسهم أنهم عصاة قد تألفت بالعشرة وتصافت بالصداقة واجتمعت على القدس والطهارة^(٤).

(١) المرجع السابق، ص ٢٠٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٠٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٢١١.

(٤) أحمد محمود صبحي. الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، ص ٣٠١.

ومن شدة اهتمام الإخوان بالأخلاق أنهم جعلوا لكل لون من المعرفة غاية خلقية ذات طابع ديني حتى أبعد العلوم عن الصلة بالأخلاق ، فليست الرياضيات علم الكم ولكنهم طبعوها بطابع الكيف إذ تهدف إلى هدى النفوس بالانتقال من المحسوسات إلى المعقولات . ولا تقف العلوم الطبيعية عند مرحلة اكتشاف القوانين ولكنهم رتبوا الموجودات الطبيعية إلى مراتب وجعلوا آخر مرتبة كل جنس متصلة بأول مرتبة ما فوقها من أجناس حتى آخر مرتبة الإنسانية المتصلة بأول مرتبة الملائكة ، فإذا كان الإنسان خيراً عاقلاً ، فهو ملك كريم ، وما تسخير الإنسان لما تحته من كائنات إلا ليكون زينة العالم العلوي بعد حين من الزمان ، فالاتجاه الفائق في البحث في المسائل الطبيعية يكون عادة لأغراض خلقية (١) .

والأخلاق عند الجماعة عقلية وليست دينية ، فالإنسان عندهم لا يعقل ما يفعل لأن ذلك مكتوب عليه منذ الأزل ، ولا هو أيضاً حر في إتيان كل ما يريد ، بل إن هنالك عوامل تدفعه إلى نواح معينة في سلوكه ، غير أن أهم ما في فلسفتهم أنهم لا يجعلون أساس الأخلاق ما أمرت به الأديان والشرائع من غير أن يكون للتفكير في ذلك سهم وافر ، بل هم يرون أن الأخلاق ليست شيئاً أكثر من الأعمال الطبيعية الصادرة عن المخلوقات (٢) .

ويقسم الإخوان الأخلاق قسمين : قسماً يجعلونه نظرياً وقد عبروا عن ذلك بأنه «مركز» في النفس ، والقسم الثاني ، «مكتسب» .

ويظهر بجلاء أن الأساس الأول للأخلاق عند إخوان الصفا ، هو الطبيعة ، فإن الأخلاق تنطبع في جبلة الجنين وهو لا يزال في الرحم ، وتصبح مركوزة في طبيعته شهراً بعد شهر حتى يستوفى تسعة أشهر ويحين خروجه طفالاً إلى الحياة الدنيا (٣) .

وفي وسع الإنسان الوصول إلى مرتبة من التسامي تقارب مرتبة الملائكة ، وذلك بأن يترك كل عمل قبيح وخلق مذموم ويكتسب أصدادها من الأخلاق الحميدة ، ويتعلم علوماً حقيقية ، ويعتقد آراءً صحيحة ، وعندئذ يصبح صالحاً فاضلاً ، وتصير نفسه ملكاً بالقوة ، فإذا فارقت الجسد عند الموت أصبحت ملكاً بالفعل، غير أن اكتساب الخلق الطيب

(١) المرجع السابق ، ص ٢٠٢

(٢) عمر فروخ ، إخوان الصفا ، ١٥٣

(٣) المرجع السابق ، ص ١٥٤

والابتعاد عن السيئ ليس بالأمر السهل على الإنسان لأنه يتجاوز في معظم الأحيان إرادته واختياره ، ويتقرر بعوامل وقوى تتعداه، وذلك أن أخلاق الناس وطبائعهم تتأثر بعوامل أربعة مختلفة هي : أولاً نسب الأخلاط التي تتألف منها أجسادهم ، وثانياً تربية بلدانهم واختلاف أهويتها ، وثالثاً : نشوءهم على ديانات آبائهم ومعلميهم ، ورابعاً : موجبات أحكام النجوم فيهم عندما يكونون أجنة في بطون أمهاتهم ، وفي رأى الإخوان أن هذا العامل هو الأصل والأهم ، أما الثلاثة الأول فهي فروع^(١) .

التربية العملية :

كان كتاب التربية في القرن التاسع عشر في الوطن العربي يفرقون بين أمرين : الأول ، أسموه (التربية النظرية) وهو كل ما يتعلق بالعملية التربوية ، فلسفة وأسساً وتاريخاً ، والثاني أسموه (التربية العملية) ، وهو ما يتصل بالعملية التربوية في مجال التطبيق .

وشيء مثل هذا هو ما نقصده اليوم من استعمالنا لمصطلح (التربية العملية) فمعناه هنا ليس هو الذى يعنيه التربويون اليوم حين يستعملونه ويقصدون به عملية (التدريس) التي يقوم بها المعلم أثناء الإعداد والتدريب ، وبالتالي ، فإذا كانت الصفحات السابقة قد بينت لنا « فلسفة التربية » عند الفلاسفة المسلمين، « فإنه بقي علينا أن نقف على رأيهم في التربية في مجال « العمل والتطبيق » .. والتربية (كعملية) لا التربية (كفلسفة) » .

فإذا جئنا إلى مفهوم التربية نفسه ، فسوف نجد أن الفارابي يميز بين (التعليم) و(التأديب) . ولعل المصطلح الثاني ، هو ما نقصده اليوم (بالتربية) فالتعليم عنده هو إيجاد الفضائل (العلوم) النظرية في الأمم والمدن، و (التأديب) هو طريق إيجاد الفضائل الخلقية والصناعات العملية في الأمم، و (التعليم) هو بقول فقط ، والتأديب هو « أن يعود الأمم والمدنيون الأفعال الكائنة عن الملكات العلمية ، بأن تنهض عزائمهم نحو فعلها ، وأن تصير تلك وأفعالها مستولية على نفوسهم ، ويجعلوا كالعاشقين لها ، وإنهاض العزائم نحو فعل الشيء ربما كان بقول ، وربما كان بفعل »^(٢) .

(١) جبور عبد النور ، إخوان الصفا ، ص ٤٧ .

(٢) الفارابي ، كتاب تحصيل السعادة ، ص ٧٨

فكان (التعليم) هو العمل على إكساب الآخرين (معرفة) بينما التربية هي العمل على إكسابهم (سلوكا)، ومن ثم تكون وسيلة التعليم (نظرية)، بينما لابد أن تكون وسيلة التربية (العمل) و (الممارسة) ولا تكون التربية تربية إلا إذا نجحت بالفعل في إكساب الإنسان من السلوك ما يصير (عادة) مرغوبا فيها بحيث يأتيها فاعلها بحب وود.

أما عند إخوان الصفا فلا نرى - بالنسبة للمفهوم - مثل هذه الدقة التي رأيناها عند الفارابي، بل نزعة صوفية واضحة متأثرة تأثرا بالغاً بالفلسفة الأفلاطونية، فلا صلة للعلم عندهم بالبدن، لأن النفس هي التي تتعلم، والعلم غذاء لها. والعلم « صورة المعلوم في نفس العالم » ومن ثم يصبح التعليم هو انتقال المعلومات والمعارف أو نقلها للآخرين^(١).

والتأديب عند الإخوان هو عملية ترويض للنفس وتهذيبها، وهي الخطوة الأولى التي لابد أن تسبق عملية التعليم، يقولون :

« فمن أجل هذا وجب على الحكماء، إذا أرادوا فتح باب الحكمة للمعلمين، وكشف الأسرار للمريدين، أن يروضوهم أولا، ويهذبوا نفوسهم بالتأديب كيما تصفو نفوسهم، وتظهر أخلاقهم، لأن الحكمة كالعروس تريد لها مجلساً خالياً، فإنها من كنوز الآخرة، وأن الحكيم إذا لم يفعل ما هو واجب في الحكمة من رياضة المتعلمين قبل أن يكشف لهم أسرار الحكمة، فيكون مثله في ذلك كمثل حاجب ملك، أذن لقوم بلكه، بالدخول على الملك من غير تأديب ولا ترتيب، فإنه يستحق العقوبة عليه إن فعل ذلك، فإذا هو فعل ما قد يجب من تأديبهم ثم لم يفعلوا هم ولا قبلوا منه، فقد برىء الحكيم من اللوم، ولزمهم الذنب، لأنك إذا قدمت الطعام والشراب إلى الجائع فقد أشبعته، فإذا هو لم يأكل حتى مات جوعاً، فهو المأخوذ بدمه »^(٢).

لكن الإخوان يقدمون فكرة على درجة كبيرة من الأصالة والعمق، لا نبالغ إذا قلنا أن التربية بدونها تصبح بغير فاعلية، فهم قد أكنوا أن الإنسان حالة ولادته يكون صفحة بيضاء قابلة لأن ينقش عليها ما يريده المربيون، وإن الإنسان لديه القابلية لأن يكون على أية صورة يريدها هؤلاء، إن خيراً فخير وإن شراً فشر، لكن الإنسان إذا اكتسب شيئاً، يصعب انتزاعه منه بعد ذلك مما يلقي على عاتق المربين مسئولية الحرص والتأني والدقة فيما يكسبونه للمتعلم.

(١) عمر فروخ ، ص ١٤٤

(٢) الرسائل ، ج ٤ ، ص ٧٦ - ٨١

وهكذا نرى الإخوان وإن كانوا قد تأثروا بالفلسفة الأفلاطونية في جعل التعليم من قبل النفس وحدها، قد خالفوه في قولهم بعدم قطرية المعرفة.

ولما كانت عملية التربية أو عملية تهذيب نفس الإنسان وقهر قواه الغضبية أو الشهوية عملية صعبة، فإنها لا تتم دفعة واحدة بل على التدريج، وهذا التدريج أيضا خاضع لمراحل نمو الإنسان وما يرد في كل مرحلة من قوى تجعله قادراً على تحمل وتقبل علوم بعينها وتساعد به بالتالي على ظهور صفات تمكنه من الوصول إلى مرتبة تالية للمرتبة التي هو فيها من مراتب الجماعة، وبعبارة أخرى يمكن القول أن التربية عندهم عملية مستمرة، وإن كانت تبدأ في سن معينة فإنها تستمر حتى سن الخمسين، ذلك السن الذي ترد فيه القوة الملكية على النفس، وهو القوة الممهدة للمعاد ومفارقة الحياة الدنيا وعالم الأجساد والصعود إلى ملكوت السماء ومجاورة الرحمن^(١).

وهذا التدرج هو الذي يوضح الهدف الذي كان إخوان الصفا يسعون إلى أن يحققه التربية، فهي إذا كانت ضرورية كي يعرف المرء نفسه معرفة حقيقية تقوم على الوعي والفهم فلأن هذه المعرفة هي الطريق الحقيقي للتسامي بالإنسان وحصوله على مرضاة الله.

بل إن جهد التعلم في تحصيل العلوم الرياضية هو أن يصل إلى علوم الطبيعيات لا لكي يقف عندها، وإنما ليصل إلى العلوم الإلهية، التي تبدأ بمعرفة النفس، يقولون : « فاعلم يا أخى أيدك الله وإيانا بروح منه، بأن غرض الفلاسفة والحكماء من النظر في العلوم الرياضية وتخريجهم تلاميذهم بها، إنما هو السلوك والتطرق منها إلى علوم الطبيعيات، وأما غرضهم من النظر في الطبيعيات، فهو الصعود منها والترقى إلى العلوم الإلهية التي هي أقصى غرض الحكماء، والنهاية التي إليها يرتقى بالمعارف الحقيقية، ولما كان أول درجة من النظر في العلوم الإلهية هو معرفة جوهر النفس، والبحث عن مبادئها من أين كانت قبل تعلقها بالجسد، والفحص عن معادها إلى أين تكون بعد فراق الجسد الذي يسمى الموت، وعن كيفية ثواب المحسنين كيف يكون في دار الآخرة، وخصلة أخرى أيضا، لما كان الإنسان مندوباً إلى معرفة ربه، ولم يكن له طريق إلى معرفته إلا بعد معرفة نفسه، كما قال الله تعالى «ومن يرغب عن ملة إبراهيم إلا من سفه نفسه» أي جهل النفس، وكما قيل : من عرف نفسه

(١) نادبة جمال الدين ، ص ٢٧٤

فقد عرف ربه، وقد قيل أيضا : أعرفكم بنفسه أعرفكم بربه، فقد وجب على كل عاقل طلب علم النفس ومعرفة جوهرها وتهذيبها ^(١).

أما الفارابي، فقد سبق أن أشرنا إلى أنه يقول أن (السعادة) هي غاية الإنسان، وأنه يستحيل الحصول عليها إلا في ظل الدولة الفاضلة، ولقد خصص لشرح مقومات السعادة (كتاب تحصيل السعادة) فأكد فيه أن شخصية المواطن وشخصية الزعيم التي تناسب الحياة العامة في الدولة المثالية، والنهوض بأعبائها ومسئولياتها، إنما يجب أن تخضع لإعداد علمي أخلاقي، أسوة بالبرنامج التربوي الذي وصفه أفلاطون لإعداد طبقة الحكماء الفلاسفة.

ويكاد البرنامج الذي وضعه الفارابي في التربية والتعليم لإعداد المواطن الصالح والزعيم الصالح في الدولة المثالية أن يكون حديثا بل معاصرا، فهو ^(٢):
أولاً : يؤكد مبدأ انتخاب القدرات، وما يسميه الفطرة والطبيعة كأساس للتعليم مما نراه شائعا في الفصول المدرسية، بل في نواتج البحث الجامعية.

ثانيا : يؤكد أهمية العلوم النظرية والعملية من رياضيات وطبيعيات وما بعد الطبيعيات وعلوم سياسية أو مدنية، وكذلك المناهج الفكرية التي يستقيم بها الذهن في الأحكام العامة والتمييز بين الحلول المناسبة للمواقف المختلفة، مما يدفع بعض زعماء الدول الحديثة إلى بناء الدولة على العلم، وعلى القادرين في جوانب أنشطة الحياة المختلفة ممن يقيمون حكم الصفوة المختارة.

ثالثا : يؤكد أهمية الفضائل الأخلاقية، وأظننا جميعا قد لاحظنا في تجاربنا أن ارتباط المؤهلات العلمية بالمؤهلات الأخلاقية أمر إلزامي بالنسبة للنجاح في الميادين العامة والخاصة، فالكثيرون من القادرين عمليا منوا بالهزيمة الذاتية من أنفسهم، بأن هزمت أخلاقهم الشخصية قدراتهم العلمية.

رابعا: يؤكد أهمية الفضائل العملية والسيطرة على صناعة من الصناعات في مجال العمل القوي القائم على مبدأ التخصص .

فإذا ما جئنا إلى العلوم التي يحتاج الطالب إلى تعلمها، فسوف نجد أن الكندي ربما

(١) الرسائل ، جـ ١ ، ص ٧٥

(٢) محمد عبد المعز نصر ، الفارابي ونظم الحكم في القرن العشرين في : إبراهيم مذكور : أبو نصر

الفارابي ، ص ٢٤٠

كان أول الفلاسفة المسلمين الذين اهتموا بهذه القضية اهتماما واضحا وإن تأثر كالعادة بكثير مما ذكره أرسطو بالنسبة لتصنيف العلوم على وجه العموم.

وإذا استقرأنا جهود الفلاسفة الذين أتوا بعد ذلك، فسوف نجد أن هذه القضية قد احتلت مكانا مرموقا في كتاباتهم كلهم على وجه التقريب مع ملاحظة أن الاختلافات بينهم لم تكن جوهرية.

وفي البدء نلاحظ أن العلوم التي ذكرها الكندي كانت في معرض الإجابة عما يجب أن يحصله « طالب الفلسفة »، لكن هذا لن يغير من الأمر شيئا، إذا تذكرنا أن المفهوم المقصود بالفلسفة هو أنها العلم الجامع لمختلف المعارف.

والذي يطلع على رأى الكندي يخيّل إليه أنه يضع العلوم الرياضية تالية في الترتيب بعد المنطق والطبيعية والميتافيزيقا، غير أنه حرص أن يذكر قبل النص على هذه العلوم أن الرياضيات تأتي في الترتيب قبلها، فتعلمها ضرورة لا بد منها قبل تعلم العلوم الفلسفية^(١) والعلوم الرياضية التي أوجب الكندي تعلمها أولاً، هي أربعة: الحساب، والهندسة، والموسيقى، والفلك، ولم يكن الكندي مبتدعا لهذه المجموعة الرباعية، لأنها كانت متداولة في مدرسة الإسكندرية، وكان يعرف فضل هذه المدرسة التي اشتهرت بعظيم عنايتها بالرياضيات. ولكن الجديد عند الكندي - فيما يبدو - أنه أدمجها في الفلسفة، وجعلها مدخلا إليها وجزءاً منها وشرطا ضروريا لتحصيلها. وعلوم الفلسفة هي التي كانت ماثورة عن أرسطو، نعنى المنطق والطبيعيات والإلهيات، فلما خاض الكندي غمار الفلسفة، وفق بين النزعتين المشائية والرياضية، وأدرج الرياضيات في جملة الفلسفة، ولكنه جعلها مقدمة للتعليم^(٢).

والعلوم التي يشير إليها الكندي من رياضيات ومنطق وطبيعة وما بعد الطبيعية وأخلاق وسياسة، وعلوم إنسانية، هي ثمرة تحصيل البشر بقواهم وتفكيرهم وتحصيلهم وعلى قدر طاقتهم. إنها كلها تعتمد على طريق خاص في المعرفة، إذ تبدأ من إدراك الجزئيات والمحسوسات المادية وترتفع شيئا فشيئا مع التجريد حتى تنفصل عن المادة انفصالا تاما، وإدراكها إما بالحس فقط وإما بالحس المقترن مع العقل، وإما بالعقل فقط^(٣).

(١) المرجع السابق، ص ٢٤١

(٢) أحمد فؤاد الأهواني، الكندي، ص ١٠٢

(٣) المرجع السابق، ص ١٠٦

وتقتضى العلوم السابقة من الإنسان أموراً أربعة هي : الطلب والبحث والأداة،
والزمان.

الطلب سعى إلى بلوغ غاية، وكل طالب فلسفة يبغي معرفة الحق، ولذلك سعى
الفلاسفة طلاب الحكمة، والمتعلمين من أى نوع طلاباً، ولو بطل الطلب، ما بلغ الإنسان
الأرب.

والبحث تفتيش عن الأمور الخفية، حتى إذا عثر الباحث عليها كشف عنها وعرفها.
ولا بحث إلا بمشقة وتكلف، فالمعرفة ثمرة البحث، والبحث نتيجة الطلب.
والأداة وسيلة يصطنعها الباحث عن الحقائق، وتتمثل في المنطق بصفة خاصة،
بالإضافة إلى الرياضيات نفسها.

والزمان ضرورة لامناص منها لكل شيء إنسانى مادام يخضع للحركة والنمو^(١).
ويؤمن الفارابى - مثل أفلاطون - بأرستقراطية العلم، وينبئها على تقسيم المجتمع
إلى (خاصة) و (عامة) .

والعامة هم الذين يقتصرون، أو الذين سبيلهم أن يقتصر بهم في معلوماتهم النظرية
على ما يوجبها بآدى الرأى المشترك.

والخاصة هم الذين لا يقتصرون في شيء من معلوماتهم النظرية على ما يوجبها بآدى
الرأى المشترك، بل يعتقدون ما يعتقدونه، ويعلمون ما يعلمونه من مقدمات تعقبت غاية التعقب،
فلذلك حصار كل من ظن بنفسه أنه لا يقتصر على ما يوجبها بآدى الرأى المشترك في الأمر
الذى ينظر فيه ظن بنفسه أنه خاص في ذلك الأمر، وبغيره أنه عامى، فلذلك حصار الحاذق
من أهل كل صناعة يسمى خاصياً، لعلمهم أنه ليس يقتصر فيما يحتوى تلك الصناعة على
ما يوجبها بآدى الرأى فيها، بل يستقصيها ويتعقبها غاية التعقب. وأيضاً فإنه يقال عامى
لكل من لم يكن له رياسة ما مدنية، ولا كانت له صناعة تترشح له بها رياسة مدنية، بل إما لا
صناعة له أصلاً، أو أن تكون صناعته صناعة يخدم بها في المدينة فقط. والخاص كل من له
رياسة ما مدنية، وكذلك كل من ظن بنفسه أن له صناعة يصلح أن يتقلد بها رياسة ما أو
حالة يظن بها عند نفسه أنها حال رياسة مدنية، يسمى نفسه خاصياً، مثل نوى الأحساب،

(١) المرجع السابق ، من ١١٥ - ١١٦

وكثير من نوى اليسار العظيم، وأدخل في الخصوص كل من كانت صناعته أكمل في أن يتقلد رياسة^(١).

ولكن الوظيفة التربوية عند الفارابي إنما يمارسها الحاكم في إطار وظيفة أعم وأشمل، وهي التوجيه المذهبي للمواطنين، فالفارابي من هذه الناحية أقرب إلى أصحاب المذاهب اليمينية واليسارية في عصرنا الحاضر ممن يؤكّد وجوب ملء رؤوس المواطنين ملأاً أيديولوجياً متشابهة، حتى يكون التجاوب كاملاً بين الزعيم وشعبه، وتكون الاستجابة أقرب إلى الآلية بين أوامر القائد وطاعة المواطنين، فهو في كتابه (المدينة الفاضلة) وفي كتابه (السياسة المدنية) يوضح المحتوى الفكري المشترك الذي يجب توافره لدى كل مواطن، وأن أهم عناصر هذا المحتوى الفكري في دولة الفارابي التي تكون الوعي السياسي المطلوب من المواطنين تقوم على فهم مبادئ الوجود الميتافيزيقية، وخصائصه الفيزيقية ونظام الكون ومراتبه، وعلى فهم دستور الدولة المنظم لأنساقها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتنفيذية^(٢).

ولابن سينا رأى مشهور في المنهج الأولي الذي يجب أن يعلم للصبي في مقتبل عمرهم، إذ يجب البدء بتعلم القرآن، بمجرد تهيق الطفل للتلقين جسمياً وعقلياً، وفي الوقت نفسه يتعلم حروف الهجاء ويلقن معالم الدين، ثم يروى الصبي الشعر، مبتدئاً بالرجز ثم بالقصيدة، لأن رواية الرجز وحفظه أيسر، إذ أن بيوته أقصر، ووزنه أخف، على أن يختار من الشعر ما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل، وماحث منه على بر الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف، فإذا فرغ الصبي من حفظ القرآن وألم بأصول اللغة، نظر في توجيهه إلى ما يلائم طبيعته واستعداده^(٣).

يريد ابن سينا بذلك أن يثقف الصبي في المرحلة الأولى من التعليم بحيث يتعلم القرآن، فيقرؤه ويفهم المراد مما يحفظ، وفي الوقت نفسه يدرس أصول اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء وخط، ويتمرن على التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، كي يستطيع أن يقرأه قراءة صحيحة ويتكلم بلغة صحيحة، ويكتب لغة خالية من الخطأ.

(١) الفارابي : كتاب تحصيل السعادة ، ص ٨٦ - ٨٧

(٢) محمد عبد المعز نصر : الفارابي ونظم الحكم في القرن العشرين ، ص ٢٥٤

(٣) محمد عطية الأبراشي ، التربية الإسلامية وفلاسفتها ، القاهرة ، عيسى البابي الحلبي ، ١٩٦٩ ،

فإذا وصلت إلى هذه الدرجة من الدراسة الثقافية الدينية اللغوية نظر في أمر المتعلم وميوله ورغباته التي يميل إليها، فإن كانت ميوله متجهة إلى نمو الناحية العملية وجّه إلى الصناعة التي يريدّها، والفن الذي يرغبه، وإن كانت ميوله الطبيعية أدبية يسرت له الوسائل ليكون أديبا، وإذا كان يحب العلوم كالطب والصيدلة والكيمياء والرياضة، أعطى الفرصة لتكملة نفسه، ودراسة العلم الذي يود التخصص فيه^(١).

ولابن سينا حديث ممتع عن أنواع الرياضة في عصره، والتي يرى أهميتها في حياة الصبي حسب سنه وقدرته، فهو يتحدث عن المازعة والمباطشة والملاكمة والإحضار وسرعة المشي والرمي من القوس والقفز إلى شيء ليتعلق به والحجل على إحدى الرجلين، والأراجيح وركوب الزواريق والخيول... إلخ. ولكل نوع من الرياضة عنده أشكال وصور مختلفة عند الأداء (تمارين رياضية)، فمثلا المباطشة أنواع، منها أن يشبك كل واحد من اللاعبين يده على وسط صاحبه ويلزمه ويتكلف كل واحد منهما أن يتخلص من صاحبه وهو ممسكه، وأيضا أن يلتوى بتدبير على صاحبه يدخل يده اليمنى إلى يمين صاحبه ويده اليسرى إلى يساره ووجهه إليه ثم يشيله ويقلبه ولاسيما وهو ينحني تارة ويبسط أخرى، ومن ذلك المدافعة بالصدرين ومن ذلك ملازمة كل واحد منهما عنق صاحبه يجذبه إلى أسفل... إلخ^(٢).

وابن سينا يحدثنا عن المناهج التي كان على طالب العلوم العقلية أن يلم بها ويتخصص في أحد فروعها، ويقسم هذه المناهج والعلوم إلى : قسم نظري مجرد، وقسم عملي، أما القسم النظري من تلك المناهج فهي التي تكون الغاية منها حصول الاعتقاد اليقيني بحال الموجودات التي لايتعلق وجودها بفعل الإنسان ويكون المقصود منها هو حصول رأى فقط مثل العلم الإلهي وعلم الهيئة والمناهج والعلوم العملية التي لا تكون الغاية منها حصول الاعتقاد اليقيني بالموجودات فقط، بل حصول رأى لأجل القيام بعمل، فغاية العلوم النظرية هي الحق، وغاية العلوم العملية هي الخير^(٣).

ويقسم ابن سينا العلوم النظرية إلى ثلاثة علوم : العلم الأسفل، ويسمى (العلم الطبيعي)، والعلم الأوسط، ويسمى (العلم الرياضي) والعلم الأعلى ويسمى (العلم الإلهي)^(٤)

(١) المرجع السابق ص ٢٢

(٢) عبد الرحمن النقيب . فلسفة التربية عند ابن سينا ، ص ١٢٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٢٠

(٤) المرجع السابق ، ص ١٢١

وأيضاً، فإن العلوم العملية تنقسم إلى ثلاثة أقسام : قسم يعرف به الإنسان كيف ينبغي أن تكون أخلاقه وأفعاله حتى تكون حياته الأولى والأخرى سعيدة. وقسم يعرف به الإنسان كيف ينبغي أن يكون تديره لمنزله المشترك بينه وبين زوجته وولده ومملوكه حتى تكون حاله منتظمة مؤدية إلى التمكن من كسب السعادة، وقسم يعرف به الإنسان أصناف السياسات والرئاسات والاجتماعات والمدينة الفاضلة وغير الفاضلة ويعرف وجه استيفاء كل واحد منها وعلّة زوالها وجهة انتقالها (١).

والتصنيف العلوم وبيان أجناسها عند الإخوان فوائده، إذ به يسترشد طلاب العلم فيعرفون ما ترغب فيه نفوسهم من علوم، ذلك أن رغبة النفوس في العلوم المختلفة وفنون الآداب مثلها مثل رغبة الأجسام للأطعمة المختلفة.

ويقسم الإخوان العلوم إلى أقسام ثلاثة: (٢).

أولاً - العلوم الرياضية، وهي علوم الآداب التي وضع معظمها لطلب المعاش وصلاح أمر الدنيا، وأصناف علوم الآداب، هذه تسعة : أولها القراءة والكتابة، ومنها علم النحو واللغة، وعلم الحساب والمعاملات، وعلم الشعر والعروض، وعلم الزجر والقال وما شاكلها، وعلم الحرف والصنائع وعلم البيع والشراء والتجارات، ومنها علم الحرث والنسل، وعلم السير والأخبار.

ثانياً - العلوم الشرعية، وهي التي وضعت لطلب النفوس وطلب الآخرة، وهي علوم يثاب عليها من يعلمها، ويعذب من يتخلف عن أحكامها، وهي بدورها تنقسم إلى : علم التنزيل - علم التأويل - علم الروايات والأخبار - علم الفقه والسنن والأحكام - علم التذكار والمواعظ والتصوف - علم تأويل المنامات.

ثالثاً - العلوم الفلسفية، وتنقسم إلى أربع مجموعات : الرياضيات - المنطقيات - الطبيعيات - الإلهيات (٣).

(١) المرجع السابق ، ص ١٣٢

(٢) نادية جمال الدين ، فلسفة التربية عند إخوان الصفا ، ص ٢١٥

(٣) المرجع السابق ص ٢١٦

ويلاحظ على تصنيف الإخوان أنه لم يقتصر على العلوم الفلسفية فقط المأخوذة عن اليونان، بل أضيف إليه ما يتلاءم مع المجتمع الإسلامي ألا وهي العلوم الشرعية من فقه وتفسير وسيرة وتؤويل وسنن وغيرها، وإذا كانوا قد أضافوا إلى تصنيف اليونان العلوم الشرعية فهم لم يغفلوا أيضا العلوم الرياضية أو علوم اللغة والأدب كما هي معروفة في الأمة الإسلامية، وهي العلوم التي تعتبر آلات للمعرفة الشرعية، فالفلسفة؛ إذ أن أساسها القراءة والكتابة والحساب والشعر والعروض، وإن أضافوا لها الزجر والغال وهي علوم كانت توجد في مجتمعهم حينئذ، ويحرص الناس على معرفتها، وإن كان يمكن القول أن أكثر هذه العلوم داخل في منهج تعليم الصبيان في الكتاتيب، ومن هنا فلم يتوقف الإخوان لتفصيل الحديث عنها مثلما فعلوا بالنسبة للعلوم الفلسفية التي تعنيهم^(١).

ويقرر إخوان الصفا أن النفوس البشرية متفاوتة الطباع في قبول العلم فهناك من تكون نفسه مطبوعة على محبة الصنائع، أو البيع والشراء، أو جمع المال والأثاث وإدخالهما، أو إنفاق المال، أو عمارة الأرض، أو الشهوات أو الغناء، أو العصبية والخصومات والعداوات، أو العبادة والتقوى، أو لقاء أهل العلم والأدب.

وهناك أيضا نفوس تشتهي علم السحر والعزائم والكيمياء والخيال وغيرها، أو النظر في الإلهيات، أو البحث عن حقائق الكائنات الفاسدات، والباقيات المخلدات^(٢).

والحكمة البالغة هي أفضل أنواع العلم، وهي هبة من الله تعالى يعطيها لمن يشاء «ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا» يعنون بذلك علم القرآن خاصة، وتفسير آياته ومعاني أسرارها وإشاراته اللطيفة التي لا يمسه إلا المطهرون من العيوب والذنوب والكذب في حق الله تعالى وآياته.

ويوضح الإخوان مدى محبتهم للعلم وحرصهم على طلبه بقولهم^(٣) :

«وبالجملة ينبغي لإخواننا - أيدهم الله - ألا يعانون علما من العلوم، أو يهجروا كتابا من الكتب، ولا يتعصبوا على مذهب من المذاهب، لأن رأينا ومذهبنا يستغرق المذاهب كلها،

(١) المرجع السابق ، ص ٢٢١.

(٢) عبد اللطيف محمد العبد ، الإنسان في فكر إخوان الصفا ، ص ١٩١.

(٣) المرجع السابق ، ص ١٩٦.

ويجمع العلوم جميعها، وذلك أنه هو النظر في جميع الموجودات بأسرها الحسية والعقلية من أولها إلى آخرها، ظاهرها وباطنها، جليها وخفيها، بعين الحقيقة من حيث هي كلها من مبدأ واحد، وعلة واحدة وعالم واحد ونفس واحدة محيطة جواهرها المختلفة وأجناسها المتباينة وأنواعها المقتنة وجزئياتها المغايرة،

ولما كان ابن رشد يؤمن بانقسام الشرع إلى ظاهر وباطن، وكان لا بد لطريقة التعليم أن تختلف بين الخواص والعوام، فالخواص لنا أن نعلمهم التأويلات المعبرة عن الباطن لأنهم أهل برهان، أما العوام فلا يجب إذاعة التأويلات عليهم إطلاقاً، فلو قيل للجمهور، ولن هو أرفع رتبة في الكلام منهم ، أن الشمس التي تظهر للعين في قدر قدم هي نحو مائة وسبعين ضعفاً من الأرض ، لقالوا: هذا مستحيل ، وكان من يخيل ذلك عندهم كالثائم ، ولعسر علينا إقناعهم في هذا المعنى بمقدمات يقع لهم التصديق بها عن قرب في زمان يسير . بل لا سبيل إلى تحصيل مثل هذا العلم بطريق البرهان إلا لمن سلك طريق البرهان، وإذا كان هذا موجوداً في مطالب الأمور الهندسية ، وبالجملة في الأمور التعليمية، فأحرى أن يكون موجوداً في العلوم الإلهية ، فإذا صرح بذلك للجمهور ، كان شنيعاً وقبيحاً في بادئ الرأي وشبيهاً بالأحلام ، إذ لا يوجد في هذا النوع من المعارف مقدمات محمودة يتأتى من قبلها الإقناع فيها للعقل الذي في بادئ الرأي عقل الجمهور ، فإنه يشبه أن يكون ما يشهره بآخره للعقل هو عنده من قبيل المستحيل في أول أمره، وليس يعرض هذا في الأمور العلمية بل وفي العملية^(١) .

وليس كل ماسكت عنه الشرع من العلوم يجب أن يفحص عنه ويصرح للجمهور بما أدى إليه النظر أنه من عقائد الشرع ، إذ يتولد عن ذلك تخطيط عظيم ، فينبغي أن يمسك من هذه المعاني كل ماسكت عنه الشرع ، ويعرف الجمهور أن عقول الناس مقصورة عن الخوض في هذه الأشياء ، ولا يتعدى التعليم الشرعي المصرح به في الشرع ، إذ هو التعليم المشترك للجميع ، الكافي في بلوغ ذلك ، فكما أن الطبيب يفحص من أمر الصحة على القدر الذي يوافق الأصحاء في حفظ صحتهم والمرضى في إزالة مرضهم ، كذلك الأمر في صاحب الشرع ، إذ أنه يعرف الجمهور من الأمور مقدار ما تحصل لهم به سعادتهم^(٢) .

(١) محمد عاطف العراقي : النزعة العقلية في فلسفة ابن رشد ، ص ٢٨١

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٨٢

ويشير الكندي قضية (الطريقة) فى التعليم وسبيل الحصول على العلم . أيكسب العلم بالمشاهدة والتجربة، ثم ينتقل منها إلى تكوين القوانين الكلية التى تنطبق على الجزئيات أم أن هذه المعلومات تتكشف أو يتكشف له بعضها عن العلم الإلهى الأزل، وإذا كان العلم إلهياً لا فضل للإنسان فى تحصيله، فكيف يفيض عليه من الله ؟.

من الواضح أن الكندي يختار طريق (الفيض) الريانى فى العلم، فهو يقول أن النفس « فى قوتها إذا تجردت أن تعلم سائر الأشياء بعلم البارى بها، أو دون ذلك برتبة يسيرة، لأنها أودعت من نور البارى عز وجل » (١).

فالنفس لأنها من النور الإلهى، تستطيع أن تبلغ العلم بالتجرد من الدنيا، والنظر إلى الحقائق والبحث عنها. هذا التجرد يسمو بالنفس من العالم السفلى الدنيوى، ويرفعها إلى عالم العقل فوق الفلك، فتصبح فى نور البارى مطابقة لعالم الديمومة، وترى « بنور البارى كل ظاهر وخفى وتقف على كل سر وعلانية ».

والوسيلة التى بها يحصل المتجرد من الدنيا المتطهر من الأدناس على العلم الإلهى يمكن تسميتها (طريقة الصقل) أو (طريقة المرآة)، فالنفس كالمرآة إذا صدئت لم تظهر فيها الصور، وإذا انصقلت انعكست الصور عليها (٢).

والعلوم النظرية سبيل تعليمها عند الفارابى، الطرق الإقناعية، وهى لاسبيل إلى أن يعقلها الإنسان إلا بعد أن يعقل معلومات كثيرة جداً.

وأما الفضائل العملية والصناعات العملية، فطريق تعلمها هو « التعويد » أو بمعنى معاصر، الممارسة حتى يمكن إكساب المتعلم مهاراتها (٣).

ولكن البرامج التعليمية والتربوية التى عرضها الفارابى فى معرض تنشئة المواطن والزعيم، والتى انتهت به إلى أن يتخذ من الفلسفة عاملاً يوحد فى الصفة الأساسية بين سائر ولاية الحكم، إنما تثمر ثمارها الحقيقية بين نشء حرص على أن يحدد بدقة وتفصيل مزايا أشخاصهم، فهو يصف طالب الفلسفة فى قوله : (٤)

(١) أحمد فؤاد الأهوانى الكندى ، ص ٢٤٤

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٤٥

(٣) الفارابى ، كتاب تحصيل السعادة ، ص ٧٩

(٤) المرجع السابق ، ص ٩٤ - ٩٥

« فإن الذى سبيله أن يشرع فى النظر ينبغى أن يكون له بالفطرة استعداد للعلوم النظرية، وهى الشرائط التى ذكرها أفلاطون فى كتابه السياسة، وهى أن يكون جيد الفهم والتصور للشيء، والشيء الذاتى، ثم أن يكون حفوظاً وصبوراً على الكد الذى يناله فى التعلم، وأن يكون بالطبع محباً للصدق وأهله والعدل وأهله، غير جموح ولا لجوج فيما يهواه، وأن يكون غير شره على المأكول والمشروب تهون عليه بالطبع الشهوات والدرهم والدينار، وما جانس ذلك، وأن يكون كبير النفس عما يشين عند الناس، وأن يكون ورعاً سهل الإنقياد للخير والعدل عسر الانقياد للشر والجور، وأن يكون قوى العزيمة على الشيء الصواب، ثم بعد ذلك أن يكون قد ربي على تواميس وعلى عادات تشاكل ما فطر عليه، وأن يكون صحيح الاعتقاد لأراء الملة التى نشأ عليها متمسكاً بالأفعال الفاضلة التى فى ملته غير مغل يكلها أو بمعظمها، وأن يكون (مع ذلك) متمسكاً بالقضائل التى هى فى المشهور فضائل، غير مغل بالأفعال الجميلة التى هى فى المشهور جميلة ».

ويؤكد ابن سينا على أهمية « التبكير » فى اكتساب المتعلم العادات المنشودة؛ وذلك بأن يكون هذا فى سنوات الطفل الأولى، قبل أن ترسخ فيه العادات المذمومة التى يصعب إزالتها، إذا ما تمكنت فى نفس الطفل، أما إذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى العقاب، فإنه ينبغى مراعاة منتهى الحيطة والحذر، فلا يؤخذ الولد أولاً بالعنف، وإنما بالتلطف، ثم تمزج الرغبة بالرهبة، وتارة يستخدم العيبوس، أو ما يستدعيه التائب، وتارة يكون المديح والتشجيع أجدى من التائب، وذلك وفق كل حالة خاصة، ولكن إذا أصبح من الضرورى . الالتجاء إلى الضرب، ينبغى ألا يتردد المربي على أن تكون الضربات الأولى موجعة، فإن الصبى يعد الضربات كلها هينة، وينظر إلى العقاب نظرة استخفاف، ولكن الالتجاء إلى الضرب لا يكون إلا بعد التهديد والوعيد، وتوسط الشفعاء لإحداث الأثر المطلوب فى نفس الطفل^(١).

ولما كان إخوان الصفا يضمرون أهدافاً سياسية، كان طبيعياً أن يقصدوا مخاطبة الجمهور على الرغم من تلك المسحة الارستقراطية التى غلبت ظاهراً كتاباتهم، ومن هنا فقد تنبهوا إلى أن لغة العلم المحض واصطلاحاته وأفانيه لا تقع فى متناول الإنسان العادى

(١) محمد عطية الأبراشي : التربية الإسلامية ، ص ٢٢٢

المشغول بهوميه المعاشيه وطلب رزقه والكدر فى سبيله والذي لن يجد الوسيله إلى فهم المقولات والقوانين والاستنتاجات العلميه إذا ما ألقى إليه إلقاء وقدمت إليه فى قوالها الصوريه المتداوله بين الاختصاصيين، لهذا اتجهوا إلى القصص التعليمي ذى الديباجه المشرقة السلسه والعبارة الروائيه الأخاذة المثيرة للخيال ينفثون به إلى ضمائر هذه الجماهير ليستودعوها مفاهيمهم الدينيه والسياسيه والاجتماعيه ويحفزونها إلى رفض الأوضاع القائمة ونبد أخلاقياتها^(١).

وكان من رأى الإخوان التركيز على الصبيه والشباب، وترك الشيوخ وكبار السن كلما أمكن ذلك، ويرجع ذلك لأسباب، منها :

١ - أن الصبيان أكثر قبولاً وأجود تخيلاً، حيث يقول الإخوان « إنك تجد كثيراً من الصبيان يكون أسرع تصوراً لما يسمعون، وأجود تخيلاً لما يصف لهم كثير من المشايخ والبالغين، وذلك أن كثيراً من العلماء والعقلاء والمرتاضين فى العلوم والآداب تعجز نفوسهم عن تصور أشياء كثيرة قد قامت الحجة والبراهين على صحتها ».

٢ - عدم اكتساب الشباب والصبيان أى علم أو خلق، مما يجعلهم مهينين لاكتساب أى علوم يلقتها لهم الإخوان، ولذا فهم يشبهون الصبيان.. كمثل ورق أبيض نقى لم يكتب فيه شيء، فإذا كتب فيه شيء حقاً كان أمراً باطلاً، فقد شغل المكان ومنع أن يكتب فيه شيء آخر، ويصعب حكه ومحوه .

٣ - ولعل تفضيل الإخوان للشباب والفتيان والأحداث يرجع إلى أن ذلك فى رأيهم اقتداء بسنة الله تعالى، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى لم يبعث نبياً إلا وهو شاب، ولا أعطى الحكمة لعبد من عباده إلا وهو حدث من الفتيان، كما ذكرهم الله تعالى وأثنى عليهم فقال : « إنهم فتية آمنوا بربهم »^(٢)، « وأعلم أن كل نبي بعثه الله، فأول من كذبه مشايخ قومه المتعاطون الفلسفة والنظر والجدل »^(٣).

(١) محمد جواد رضا ، أئمة الفكر التربوي الإسلامى ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٨

(٢) الكهف / ١٣

(٣) محمد فريد حجاب الفلسفة السياسية عند إخوان الصفا ، ص ١٦٤ - ١٦٥

الفصل الخامس

الاتجاه الصوفي

المفهوم والنشأة :

كما أن « علم الكلام » قد صار في تكامله مع القرون، وكما نجده مثلاً عند عضد الدين الإيجي في كتابه (المواقف)، وعند سعد الدين التفتازاني في كتابه (شرح المقاصد)، جملة علوم منسقة لها ترتيبها، وتشمل المعرفة، والوجود، وهذا العالم بما فيه الإنسان، ووجود الله، والأخلاق، وما بعد هذه الحياة، فكذا صار التصوف كما نجده عند كثيرين من علماء التصوف أمثال الغزالي في كتابه (الإحياء) وابن عربي في كتابه (الفتوحات المكية) جملة علوم ممتزجة ومتعاسكة، جمعت بين المعرفة والوجود، ووجود الله، وهذا العالم، وغيره، والإنسان، والأخلاق، والتربية الروحية، وخصوصاً تنقية الأعمال الدينية التي تجرى على الجوارح، أو على القلوب من كل شائبة^(١).

ويمكن القول بأن التصوف أهم مظاهر الحياة الروحية في الإسلام إلى جانب انقطاع أفراد حياة العلم والبحث، ولذة التفكير والمعرفة. وبعض المحدثين تناوله بالدراسة تحت عنوان فيه لفظ (الروحية)، كما فعل الدكتوران محمد مصطفى حلمي وأبو العلا عفيفي، الأول في كتابه (الحياة الروحية في الإسلام) والثاني في كتابه (التصوف، الثورة الروحية في الإسلام)، وكثير من الباحثين يرون في التصوف هذا الرأي^(٢).

وارتباط التصوف بالحياة الروحية يقوم على افتراض مؤداه أن ليس في هذا الوجود كائن آخر غير الإنسان شرفه الله بأن خلقه بيديه وسواه وعدله وجعله في أحسن تقويم، ثم أضاف إلى ذلك كله ما هو أهم، وهو تلك النفحة الإلهية التي جعلت منه كائناً آخر مختلفاً عن كل الكائنات الأخرى. من أجل ذلك كان جديراً بأن يطلب الله من الملائكة أن

(١) محمد عبد الهادي أبوريبة : الأساس الصحيح المشترك لاتجاهات التصوف الإسلامي والفرق بين الصوفية وغيرهم . في : وزارة الشؤون الدينية بالجزائر ، ملتقى الفكر الإسلامي الواحد والعشرين ،

٨/٢٦ - ١٩٨٧/٩/٢ ، ص ١ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢

يسجدوا له. وفى ذلك يقول سبحانه وتعالى « فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين »^(١)، ومن هنا أصبح للإنسان حياة روحية تختلف عن حياته المادية وإن كانت مرتبطة بها.. وهذه الحياة الروحية قدر مشترك لدى كل الناس منذ بدء الخليقة حتى قيام الساعة، وقد تمثلت هذه الحياة الروحية لدى الإنسان فى صورة مختلفة لدى كل الشعوب وفى كل العصور^(٢) .

وهكذا يمكن القول بأن التصوف - بمعنى الحياة الروحية للإنسان من حيث هو إنسان - يعد ظاهرة إنسانية عامة وفطرة بشرية موجودة فى كل العصور وفى كل الأديان، نجدها لدى أتباع الديانات السماوية، كما نجدها لدى أتباع الديانات الوضعية مثل البوذية أو لدى بعض الاتجاهات الفلسفية مثل الأفلاطونية الحديثة، كما يمكن العثور على مثل هذه الميول فى الهند القديمة ولدى الصينيين القدماء^(٣).

وكان لابد أن يكون لهذا أثره على مفهوم (الالتزام) لدى المسلم، فقيمة التزام المسلم بالإسلام تظهر على صعيدين اثنين : قد يتضافران ويجمعان، وقد ينفك الواحد منهما عن الآخر :^(٤).

أما الصعيد الأول، فهو الساحة الدنيوية التى يتجلى فيها تعامل الناس بعضهم مع بعض، ومن المعروف أن الإنسان يجب أن يعامل على أنه مسلم، من كل الجوانب، بمجرد أن تتوافر أركان الإسلام فى ظاهر أقواله وأفعاله، بأن ينطق بشهادة الإسلام، ويدعن لأركانه العملية، ولا يبدو منه فى الظاهر ما يدل على إنكاره وتأبیه لشيء منها، كما توصف طاعته وعبادته جميعا بالصحة والقبول مادامت هى فى الظاهر كذلك، أى فليس لقاض أن يتهم مسلماً بخلاف ما قد ظهر منه من الاستقامة فى السلوك وصحة الطاعات والعقود، دليل ذلك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم فيما رواه مسلم بسنده من أن رسول الله

(١) الحجر / ٢٩ ، وتكررت الفكرة نفسها فى سورة (ص) ٧٢ ، والسجدة / ٩

(٢) محمود حمدى زقزوق . التصوف الإسلامى ، معناه ، أهم التعريفات ونشأته ، فى ملتقى الفكر الإسلامى الحادى والعشرين ، ص ٢

(٣) المرجع السابق ، ص ٣

(٤) محمد سعيد رمضان البوطى . التصوف السليم جوهر الإسلام وابن تيمية من أبرر المنافحين عنه والداعين إليه فى ملتقى الفكر الإسلامى الواحد والعشرين ، ص ١

سمع جلبة خصم بيباب حجرتة فخرج إليهم فقال « إنما أنا بشر وأنه يأتيني الخصم، فلعل بعضهم أن يكون أبلغ من بعض فأحسب أنه صادق، فاقضى له (وفي رواية فاقضى له على نحو ما أسمع)، فمن قضيت له بحق مسلم فإنما هي قطعة من النار فليحملها أو ليذرها »^(١).

الصعيد الثاني تبيينه من أن معيار الحكم في نطاق التعامل الدنيوي ليس بالضرورة هو معيار الحكم الذي سيقضى به الله بين الناس في الدار الآخرة، وإنما مدار الأمر ومردده، على صفاء القصد وإخلاص القلب، وموافقة الظاهر الذي كان يراه الناس للباطن الخفى الذي يطلع الله عليه، دليل ذلك قوله عز وجل « قل إن تخفوا ما فى صدوركم أو تبدوه يعلمه الله »^(٢)، وقول الرسول « إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى... ».

وكان الإقبال على الدين والزهد فى الدنيا غالبا على المسلمين فى صدر الإسلام، فلم يكونوا فى حاجة إلى وصف يمتاز به أهل التقى والعكوف على الطاعات والانقطاع إلى الله، ولم يتسم أفاضلهم فى الجيل الأول بتسمية سوى صحبة رسول الله، إذ لا أفضلية فوقها، فقليل لهم الصحابة، ولما أدركهم أهل الجيل الثانى سعى صاحب الصحابة بالتابعين، فلما فشا الإقبال على الدنيا فى القرن الثانى وما بعده وجنح الناس إلى مخالطة المتاع الدنيوى، قيل للخواص ممن لهم شدة عناية بأمر الدين، الزهاد والعباد، ثم ظهرت الفرق الإسلامية، فادعى كل فريق أن منهم زهادا وعبادا، هنالك انفرد خواص أهل السنة المقلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة واشتهر هذا الاسم قبل المائتين من الهجرة، فهو اسم محدث بعد عهد الصحابة والتابعين.^(٣)

ويقول بعض العلماء : إن هذا الاسم معروف فى الملة الإسلامية من قبل ذلك، ويذهب بعضهم إلى أنه لفظ جاهلى عرفتة العرب قبل ظهور الإسلام، قال أبو نصر عبد الله ابن على السراج الطوسى المتوفى سنة ٣٧٨ هـ = ٩٨٨ م فى كتاب (اللمع) فى التصوف « أما القائل أنه اسم أحدثه البغداديون فمحال لأنه فى وقت الحسن البصرى المتوفى سنة ١١٠ هـ = ٧٢٨ م، كان يعرف بهذا الاسم، وكان الحسن قد أدرك جماعة من أصحاب رسول الله، وقد روى عنه أنه قال (رأيت صوفيا فى الطواف فأعطيته شيئا فلم يأخذه وقال معنى أربعة دوانيق فيكفينى ما معنى) ».

(١) صحيح مسلم ، ج ٥ / ١٢٩ ، باب الحكم بالظاهر

(٢) آل عمران / ٢٩

(٣) اس خلدون المقدمة القاهرة دار الشعب د ت ح ٤٣٩

وروى عن سفيان الثوري (المتوفى سنة ١٦١ هـ = ٧٧٧ م) أنه قال لولا أبو هاشم الصوفي (المتوفى سنة ١٠٥ هـ = ٧٧٣) ما عرفت دقيق الرياء، وقد ذكر في الكتاب الذي جمع أخبار مكة عن محمد بن إسحق بن يسار (المتوفى سنة ١٥٠ هـ = ٧٦٧ م) وعن غيره يذكر فيه حديثا : أنه قبل الإسلام، قد خلت مكة في وقت من الأوقات حتى كان لا يطوف بالبيت أحد، وكان يجيء من بلد رجل صوفي فيطوف بالبيت وينصرف، فإن صح ذلك، يدل على أنه قبل الإسلام كان يعرف هذا الاسم، وكان ينسب إليه أهل الفضل والصلاح.

فاستعمال لفظ صوفي ومتصوف لم ينتشر في الإسلام إلا في القرن الثاني وما بعده، سواء كان هذا التعبير عن الزهد « بالصوفي » حدث في أثناء المائة الثانية كما هو رأى ابن خلدون في مقدمته، أم كان هذا التعبير معروفا في الإسلام قبل القرن الثاني، أم كان لفظا جاهليا على ما ذكره صاحب (اللع) الذي حاول أن يبريء الصوفية من انتحال اسم مبتدع لم يعرفه الصحابة ولا التابعون^(١).

كذلك كثرت الخلاف وطال حول اشتقاق كلمة (الصوفي) فجمهور الصوفية يذهبون إلى القول بأنه مشتق من (الصفا) وأن الصوفي هو أحد خاصة أهل الله الذين طهر الله قلوبهم من التعلق بهذه الحياة الدنيا، ويذهب بعضهم إلى اشتقاقها من (الصف)، واحد الصفوف، بمعنى أن الصوفي - من حيث حياته الروحية - في الصف الأول لاتصاله بالله، أو من (الصفة) إشارة إلى أن أصل التصوف متصل بأهل الصفة. وهو اسم أطلق على بعض فقراء المسلمين في صدر الإسلام، كانوا ممن لا بيوت لهم، فكانوا يأوون إلى صفة بناها الرسول خارج المسجد بالمدينة، ولكن هذه الاشتقاقات لا يجيزها في اللغة العربية قياس كما يقول القشيري وغيره. وهناك اشتقاق واحد لا يخالف القياس، وهو نسبة الصوفي إلى الصوف، وبه قال أبو نصر السراج مؤلف أقدم كتاب عربي معروف في التصوف لأن الصوفي كان لباس الأنبياء ورمز الأولياء والخاصة كما يظهر من أخبار الصوفية وآثارهم.

(١) دائرة المعارف الإسلامية ، إعداد وتحريير النسخة العربية ، إبراهيم زكي خورشيد وآخرون ، القاهرة،

ولا يأنه « سكاليجر » لرأى من يرى أن اسم الصوفية مشتق من الصوفى بل يقول أنه أقل فى قيمته من قبضة من الصوف، ومع ذلك اعتقد بعض الكتاب الأوربيين فى القرن الثامن عشر أن هذا هو الاشتقاق الوحيد الذى تبرره اللغة ويتفق مع الواقع. (١).

وإذا كان جوزيف فون هامر قد عارض هذا الرأى، إلا أن تولدكه NOLDEKE قد قرر المسألة ووضعها فى نصابها نهائيا فى سنة ١٨٩٤ فى الوقت الذى كان فيه أستاذًا للغة العربية بجامعة ستراسبورج، فقد سرد طائفة من العبارات التى تدل على أن المسلمين فى القرنين الأولين للإسلام كانوا يلبسون الصوف وبخاصة من سلك منهم فى حياته طريق الزهد، وأنهم كانوا يقولون : لبس فلان الصوف بمعنى تزهد ورغب عن الدنيا، فلما انتقل الزهد إلى التصوف، قالوا: لبس فلان الصوف بمعنى أصبح صوفيا. (٢).

وإذا كان نيكلسون قد حاول أن يوحى بأن عادة لبس الصوف مسيحية المصدر، إلا أننا نتحفظ على هذا الربط المغتصب بين لبس الصوف وبين التأثير بالرهبة المسيحية، إذ يجب أن نلاحظ أولاً، كما قال القشيري فى رسالته، أن الصوفية المسلمين « لم يختصوا بلبس الصوف » بل كان الأغلب عليهم لبس المرقعات، وهى ثياب مؤلفة من قطع مختلفة الأشكال وأنواع الأقمشة والألوان، كما كان البعض يلبس الجلود بفرائها، وخصوصاً جلود الأغنام والماعز، ويحكى أبو نصر الطوسى أن يحيى بن معاذ الرازى (المتوفى سنة ٢٦٥ هـ تقريباً) كان يلبس الصوف والخلقان فى ابتداء أمره، ثم كان فى آخر عمره يلبس الخز واللين، وأن أبا حفص النيسابورى (المتوفى سنة ٢٦٥ هـ تقريباً) « كان يلبس قميصاً خزا وثياباً فاخرة ». ومعنى هذا أن الصوفية المسلمين الأوائل الذين يزعم لهم نيكلسون التأثير بلباس الرهبان المسيحية، لم يختصوا بلباس الصوف، ولا بنوع من القماش دون نوع، ويقرر الطوسى هذا بصراحة فيقول « أداى الفقراء فى اللباس أن يكونوا مع الوقت إذا وجدوا الصوف أو اللبد أو المرقعة لبسوا، وإذا وجدوا غير ذلك لبسوا، والفقير الصادق إيش ما لبس يحسن عليه، ويكون عليه فى جميع ما يلبس الجلالة والمهابة، ولا يتكلف ولا يختار ». (٣).

(١) نيكلسون (ر م) فى التصوف الإسلامى وتاريخه ، ترجمة أبو العلا عفيفى ، القاهرة ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٦ ، ص ٦٦

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٧

(٣) عبد الرحمن بدوى تاريخ التصوف الإسلامى من البداية حتى نهاية القرن الثانى ، الكويت، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ١٢

ويلاحظ ثانياً، أن الرهبان المسيحيين لم يقتصروا على لبس الصوف، بل كان الكثير منهم يلبسون ثياباً مصنوعة من جلد الماعز أو شعر الجمل، وكان الواحد منهم يشد إلى وسطه زناراً، ذكرى لما كان يلبسه يحيى المعدادان، وصار هذا الزنار جزءاً أساسياً من لباس الرهبان وكان من الجلد عادة. (١).

وإذا كان الخلاف قد امتد إلى كلمتي (صوفى)، و (متصوف) إلا أن المعانى متقاربة إلى حد كبير، فقد عرف بشر بن الحارث الحافى « الصوفى » بقوله : « الصوفى من صفا قلبه » وعرفه بNDARIN الحسين بقوله : « الصوفى، من اختاره الحق لنفسه فصافاه، وعن نفسه فبراه، لم يرده إلى عمل وتكلف بدعوى »، وعرفه أبو على الروذبارى بقوله : « الصوفى من لبس الصوف على الصفا وأطعم الهوى نوق الجفا، وكانت الدنيا منه على القفا، وسلك منهاج المصطفى » (٢).

والتأمل فى هذه التعريفات، يلاحظ ماتقوم عليه معانى الصفا والفناء عن النفس وكبح جماحها ومحاربة أهوائها واتباع السنة والزهد فى جاء الدنيا ومتاعها والانقطاع إلى الله ودوام التفكير، فكل أولئك أمور ينبغى أن تتحقق فى الصوفى، ولو أن واحداً من هذه التعريفات لا يجمعها كلها على وجه يجعل منه تعريفاً جامعاً مانعاً كما يقول المناطقة.

ونفس الشيء يقال عن معانى (التصوف)، إذ يقول عنه معروف الكرخى « التصوف الأخذ بالحقائق واليأس مما فى أيدي الخلاق »، أما أبو محمد الجريرى فيقول : « التصوف هو الدخول فى كل خلق سنى، والخروج من كل خلق دنى ». وما ذكره رويم من الخصال التى يبنى عليها التصوف مبنى على ثلاث خصال : « التمسك بالفقر والافتقار، والتحقيق بالبذل والإيثار، وترك التعرض والاختيار » ويقول الجنيد « التصوف ذكر مع اجتماع، ووجد مع استماع، وعمل مع اتباع » (٣).

فهذه التعريفات تعبر عما ينطوى عليه التصوف من المعانى الأخلاقية، والأحوال

(١) المرجع السابق ، ص ١٢

(٢) محمد مصطفى حلمى : الحياة الروحية فى الإسلام ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤ ، ص ١١٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ١١١

النفسية من فناء العبد من نفسه ويقائه بربه، ومن تحقق بالفقر والافتقار، واسقاط للتدبير والاختيار، وإقبال على الذكر وخضوع لسلطان الوجد، وأخذ النفس بالأعمال التي لا تنافي تعاليم الكتاب والسنة. غير أن الجنيد تعريفاً لعله أجمع هذه التعريفات لأكثر ما أشارت إليه من المعاني والصفات، يقول : « التصوف تصفية القلب عن موافقه البرية ومفارقة الأخلاق الطبيعية، وإخماد الصفات البشرية، ومجانبة الدواعي النفسانية، ومنازلة الصفات الروحانية، والتعلق بالعلوم الحقيقية، واستعمال ما هو أولى على الأبدية، والنصح لجميع الأمة، والوفاء لله على الحقيقة، واتباع الرسول صلى الله عليه وسلم في الشريعة » (١).

والم تأمل في مثل هذه التعريفات وغيرها يستطيع أن يدرج كلا منها في إحدى فئات ثلاث (٢) :

أ - ما يربط التصوف بالسلوك الخلقي، وهو ما يصيب قدراً كبيراً من الحقيقة بالنسبة للأساس الصوفي في الإسلام، فضلاً عن تعلقه تعلقاً شديداً بقضية تربية الشخصية المسلمة.

ب - ما يربطه بالنسك وصور العبادة، وهو يعنى العناية كلها بالجانب العلمى المتمثل في الطقوس والشعائر الدينية مع تحقيق جوهرها الروحى الحيوى.

ج - ما يربطه بالمعرفة والمشاهدة، وهو يولى عناية فائقة للجانب النفسى والعقلى فى التصوف، وإن شئت فقل إنه ينصب غالباً على التجربة الصوفية فى حد ذاتها.

والتصوف فى الحقيقة هو ، أولاً وقبل كل شئ ، تجربة خاصة ، وليس شيئاً مشتركاً بين الناس جميعاً ، ولكل صوفى طريقة معينة فى التعبير عن ، حالاته ، فهو بعبارة أخرى خبرة ذاتية Subjective ، وهذا يجعل من التصوف شيئاً قريباً من الفن ، خصوصاً وأن أصحابه يعتمدون على الاستبطان Introspective فى وصف حالاتهم ، كما أنهم يلجأون فى تعبيرهم عن هذه الحالات إلى أسلوب الرمز ، وذلك لإخفاء أنواقهم عن من ليس

(١) المرجع السابق ، ص ١١٢

(٢) محمد كمال إبراهيم جعفر ، التصوف ، طريقا ، وتجربة ومذهباً الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ،

١٩٨٠ ، ص ٤

أهلأ لها، ولهذا تجد بعض صوفية الإسلام يقولون : إن عدد الطرق إلى الله بعدد الأنفس، تأكيداً منهم على الفروق الفردية بين الصوفية، واستحالة مطابقة تجربة تجربة أخرى في ميدان التصوف^(١).

ومن طريف ما يروى في التصوف الإسلامى من أن علومه كلها نوق، أن تلميذاً للصوفى المسلم المشهور محى الدين بن عربى جاء يوماً ليقول له « إن الناس ينكرون علينا علومنا، ويطالبوننا بالدليل عليها، فقال له ابن عربى ناصحاً : إذا ما طالعك أحد بالدليل والبرهان على علوم الأسرار، فقل له : ما الدليل على حلاوة العمل ؟ فلا بد أن يقول لك : هذا علم لا يحصل إلا بالنوق . فقل : هذا مثل ذلك ».

وهذه الإجابة من ابن عربى تدل على عمق تحليله لأحوال التصوف، فهو يريد أن يقرر أن التصوف يتعلق بمجال العواطف الإنسانية، وهو مجال لا يخضع - بلغة علماء النفس المحدثين - للقياس الكمي، وسبيل معرفته، هو المعاناة ولا شئ غيرها، كما أنه لا يخضع لمنطق العقل واستدلالاته^(٢).

التصوف مصدراً للتربية الإسلامية :

هناك ميل غالب لدى كثيرين إلى إنكار صلاحية التصوف أن يكون مصدراً للتربية الإسلامية، ولعل السر وراء هذا الميل الغالب هو تلك الحملات العنيفة التى شنّها الفقهاء على أصحاب التصوف وخاصة المتطرفين منهم، وعاونهم فى ذلك العقلانيون الذين أنكروا مناهج الصوفية النوقية وتنكروهم لمناهج العقل والاستدلالات المنطقية.

ونحن إذ نشير إلى بعض صور النقد والهجوم لنتناقشها لا نقصد الدفاع عن التصوف، وإنما لنوضح التساؤل الذى لابد أن يتبادر إلى الأذهان عن مدى « حجية » التصوف كمصدر للتربية الإسلامية، وإذا كنا نجيب بالإيجاب فلا يعنى هذا إلا إقراراً بحقيقة تاريخية وهى أن التصوف قد استطاع بالفعل أن يلعب دوراً كبيراً فى تكوين الفكر التربوى الإسلامى، وكذلك فى توجيه بعض مظاهر الحياة التربوية فى العصور الإسلامية، نقول ذلك بغض النظر عن الاعتقاد بصحة النهج الصوفى أو خطئه.

(١) أبو الوفا الغنيمى التفتازانى : مدخل إلى التصوف الإسلامى ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر . ١٩٧٩ . ص ٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٠ .

لقد كانت الحقيقة عند الصوفية هي المعنى الباطن المستتر وراء الشريعة، ومن هنا كانوا يخالفون الفقهاء في طريقة فهم الشرع ومناهج تفسيره والنظر إلى ماهية الأحكام الشرعية وطرق تعليلها، وتطرقوا من ذلك إلى مسائل هي في صميم الدين، وبدأ الصراع بين الفقهاء والصوفية في النصف الثالث من القرن الثالث حين سيق إلى المحاكمة أمام قضاة بغداد نو النون المصري والحلاج وغيرهما^(١).

وكان في طليعة من أشفقوا على الإسلام من ثورة الصوفية، ابن حنبل، وجاء أتباعه فكانوا أشد مقتاً للصوفية ورغبة في التنكيل بهم، وبلغ هذا نروته في محنة الصوفية المعروفة بمحنة غلام الخليل (توفي سنة ٢٦٢ هـ) وفيها اتهم نحو سبعين صوفياً بينهم الجنيد (توفي عام ٢٩٧ هـ) شيخ الطائفة ببغداد، وقد حوكموا وأدينوا وصدر حكم بإعدامهم وإن أفرج عنهم فيما بعد. ولكن الغزالي استطاع بقوة إيمانه وشدة ذكائه وصفاء روحه أن يحجب أهل السنة في التصوف وأهله، إلا أن الذين مزجوا مسائل الكلام والفلسفة الإلهية بالتصوف زابوا الطين بلة، حيث كانت لهم مذاهب في الاتحاد والحلول ووحدة الوجود والتجلى والحب، وغير ذلك مما رآه الفقهاء منافياً للإسلام مؤدياً للكفر بتعاليمه، مما زاد الخصومات بين الفريقين، وخاصة منذ القرن السابع للهجرة، وكان من أشد خصوم الصوفية ابن تيمية فهاجمهم في عدة رسائل أبان فيها عن انحرافاتهم حتى أصدر فتوى عام ٧٢٦ هـ أعلن فيها تحريم زيارة الأضرحة والتوسل بالأولويات مع تفكير الصوفية^(٢).

والواقع أن تغليب الباطن على الظاهر يؤدي إلى إلغاء التكاليف والقضاء على مبدأ المسؤولية لأن من يقولون به لا يابهون بأعمال الجوارح من صلاة وصيام، وإنما يعولون على أعمال القلوب من خشية ورهبة وتدبر وتأمل، يفهمون النصوص الدينية فهما يكاد يهدم الأحكام جميعها، فلا يفرقون بين فرض وناقلة، وربما كان النفل أعلى مرتبة لأنه ثمرة تطوع ووسيلة تقرب، في حين أن الفرض مبعثه الإلزام والالتزام، ووصل الأمر ببعضهم أن قال: إن الفرائض توصل إلى الجنة، في حين أن النوافل توصل إلى صاحب الجنة، والنية عندهم أفضل من العمل لأنها أساسه، والتأمل أفضل من العبادة لأنه روحى، والعبادة بدنية، أو

(١) توفيق الطويل: في تراثنا العربى الإسلامى، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٨٧)، ١٩٨٥، ص ١٨٢.

(٢) المرجع السابق، ص ١٨٣.

بدنية وروحية، فلا قيمة للأعمال البدنية، ومناط التكليف هو القلب وخلاص العبد من إخلاص نيته. وذهب الرمزيون من المتصوفة إلى أن شعار الدين أمور ظاهرة ومجرد رموز لمعان باطنة وليس للظاهر وزن، إنما الوزن كله لأعمال القلب والباطن، ولا يضير المتصوف في شيء أن يسقط أعمال الظاهر إسقاطاً تاماً. وعرف الملاماتية بتعمدهم الظهور أمام الناس بمظهر مناف للشرع اجتلاباً للذم والملامة، لأن الطاعة سر بين العبد وربه، وقد يكون في هذا ترق في العبادة وسمو في تصويرها، ولكن يمكن أن يتخذ ذريعة لتترك الفرائض وارتكاب الآثام^(١).

والحق أن تغليب الباطن على الظاهر لم يكن إلا اتجاهًا في التصوف الإسلامي، وإلى جانبه اتجاه آخر أشد وأقوى يستمسك بالنصوص الدينية ويعتد بالكتايف الشرعية الاعتداد كله، ومن خالف ربه لا يمكن أن يحظى برضاه، وفي جو معركة الصراع بين الحقيقة والشرعية في أخريات القرن الثالث الهجري، يقول التستري: « وما من طريق إلى الله أفضل من العلم (علم الشرع)، فإن عدلت عن طريق العلم خطوة تهت في الظلمات أربعين صباحاً، وفي منتصف القرن الخامس يشكو القشيري من ذلك الانحراف الذي يبيع المحرم ويهمل الواجب، ويكي كبار المتصوفة الأول الذين لم يبق في زماننا هذا إلا أثرهم. مضى الشيوخ الذين كان بهم اهتداء، وقل الشباب الذين كان بسيرتهم وسنتهم اقتداء، وزال الورع وطوى بساطه، واشتد الطمع وقوى رباطه، وارتحل من القلوب حرمة الشريعة، فعبدوا قلة المبالاة بالدين أوثق ذريعة، ورفضوا التمييز بين الحلال والحرام، وتجنّ كلمات الغزالي: « من قال أن الحقيقة تخالف الشريعة، والباطن يخالف الظاهر، فهو إلى الكفر أقرب »، ومن هنا يعود التصوف إلى حظيرة الشريعة، وتستعيد المسئولية الدينية مكانتها ويبقى الثواب والعقاب مدلولهما^(٢).

وفي كتاب اللمع الذي نشره نيكلسون لأبي نصر السراج الطوسي حملة عنيفة على تلك الفئات التي ضلت الطريق من المتصوفة، فقد صنف الغالطين في التصوف إلى ثلاث طبقات:

(١) إبراهيم مدكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيقه، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢، ج ٢، ص ١٢٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٩.

الطبقة الأولى غلط أصحابها في الأصول، من قلة إحكامهم لأصول الشريعة وضعف دعائهم في الصدق والإخلاص وقلة معرفتهم بذلك.

الطبقة الثانية، غلوا في الفروع، وهي الآداب والأخلاق والمقامات والأحوال والأفعال والأقوال، فكان ذلك من قلة معرفتهم بالأصول ومتابعتهم لحفظ النفوس ومزاج الطبع لأنهم لم يدنوا ممن يروضهم ويجرعهم المرارات ويوقفهم الذي يؤديهم إلى مطلوبهم، فمثلهم كمثل من يدخل بيتاً مظلماً بلا سراج، فالذي يفسده أكثر مما يصلحه، وكلما ظن أنه قد ظفر بجوهر نفيس لم يجد بعد إلا خزفاً خسيساً؛ لأنه لم يتبع أهل البصيرة الذين يميزون بين الأشباه والأشكال والأخلاق والأجناس، فعند ذلك يقع لهم الغلط ويكثر منهم الهفوة والسطط.

الطبقة الثالثة كان غلطهم فيما غلطوا فيه زلة وهفوة، لا علة وصفوة، فإذا تبين ذلك عادوا إلى مكارم الأخلاق ومعالي الأمور^(١).

وقد أكد بعض الباحثين المحدثين في معرض دفاعهم عن التصوف أن هجوم الفقهاء فيه الشيء الكثير من هوى النفس والشيء الكثير من الغرض والدفاع عن الحياة وأرزاقها، فقد تنادى رجال التصوف بأن الفقيه هو العابد أولاً، ثم العالم بحدود الله وشريعته، لأن التعبد شرط العلم الديني، وكثير من الفقهاء، لم يوف في نظر الصوفية بهذا الشرط فنبذوه.

كذلك يذهب هذا البعض إلى أن رجال التصوف انتزعوا الجماهير من قبضة الفقهاء وتزعموها بونهم كما انتزعوا إعجاب الخلفاء وتقدير الولاة فأعلنها الفقهاء حرباً وتشهيراً بمختلف الأسلحة عليهم يزلزلون مكانة التصوف ورجاله وعلمهم يستربون الأرض المفقودة، وقد وجد الفقهاء تكأة في حروبهم استغلوها استغلالاً كبيراً، وهي أن فريقاً ممن انتسبوا إلى التصوف زورا، غالى في الغرور والمروق والتحلل من الآداب والأخلاق^(٢).

والتصوف الصادق لا يعترف بهؤلاء ولا يلقي إليهم سمعاً، بل يبرأ منهم ويهاجمهم بأشد من هجوم رجال الفقه والكلام، كما بينا أمثلة من ذلك، ودستور الصوفية وصفاتهم توضحه أقوالهم وأعمالهم، قال سهل التستري أصول طريقتنا سبعة : التمسك بالكتاب، والاعتداء بالسنة، وأكل الحلال، وكف الأذى، وتجنب المعاصي، وإزوم التوبة، وأداء الحقوق.

(١) عبد الرحمن بدوي ، تاريخ التصوف الإسلامي ، ص ٤٨

(٢) طه عبد الناقى سرور من أعلام التصوف الإسلامي القاهرة، مكتبة تهضة مصر، ٥ ت، ج ٢، ص ٣٧

هذا هو التصوف كما يؤكد أنصاره، وهذه أهدافه وأصوله، فمن انحرف عن هذا الدستور فقد انحرف عن التصوف.

بل إن الغزالي قد أوجب على سالك طريقة التصوف أن تكون جميع أفعاله الاختيارية موزونة بميزان الشرع موقوفة على توقيطاته إيراداً ومداراً وإقداماً وإحجاماً، إذ لا يمكن سلوك هذا السبيل إلا بعد التلبس بمكارم الشريعة كلها، ولا يصل فيه إلا من واطب على جملة من النواقل، فكيف يصل إليه من أهمل الفرائض؟ وعندما يطرح تساؤلاً مؤداه: هل تنتهى رتبة السالك إلى حد ينحط عنه بعض وظائف العبادات ولا يضره بعض المحظورات كما نقل عن بعض المشايخ من التساهل فى هذه الأمور؟ تكون إجابة الغزالي: أن هذا عين الغرور، وأن المحققين قالوا: لو رأيت إنساناً يمشى على الماء وهو يتعاطى أمراً يخالف الشرع، فاعلم أنه شيطان. وهو الحق^(١).

ومن المحدثين كذلك من أكد على أن الذين هاجموا التصوف والطرق الصوفية نظروا إلى القشور وتركوا اللب، نظروا إلى ما يفعله بعض الجهلة من المريدين والمتكسبين من الانتساب للطريق من أمور لا يرضى عنها الإسلام، كما يشير هؤلاء إلى أنه لا يضر التصوف والطرق الصوفية ظهور هذه الفئة من المتواكلين والدجالين والمشعوذين والبلهاء الذين يتكسبون من وراء لبس الخرق والهلاهيل والانتساب للطريق، فليس ذكر الله بهذه الصورة البشعة التى يذكر بها الدراويش والمجنوبون من الطريق فى شئ.

وينكر أنصار التصوف أنه يشجع على إقامة الأضرحة لشيوخ الطرق، وتقديس مريديهم لها وتوسلهم بهذه الأجساد الراقدة تحت الثرى، وأما الطريق ففكرته طيبة وضيئة.. الطريق عهد بين المريد والشيخ على أن يتوب عن المعاصى أبداً، وألا يرتكب صغيرة أو كبيرة وأن يكون طاهر الجسد والروح معاً، وأن يقيم شعائر الله وسنة رسوله، وأن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، وأن يذكر الله كثيراً ويتوب إليه^(٢).

وهنا تبرز أمامنا مسئولية الهيئات العلمية والدينية الكبرى عن الممارسات « المشينة »،

(١) المرجع السابق، ٢٨،

(٢) عامر النجار الطرق الصوفية فى مصر إنشائها ونظمها وروادها، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢،

لبعض المنتسبين إلى التصوف، وإذا أردنا مثلاً لذلك، فمن الطبيعي أن يوجه اللوم إلى الأزهر بوصفه أكبر وأقدم جامعة إسلامية تعنى بدراسة العلوم الدينية وما يتفرع منها، وكذلك يقع اللوم على مشيخة الطرق الصوفية وهي الهيئة الرسمية التي تهيمن على شئون الصوفية وتطبيق اللوائح والقوانين، والحد من التقاليد والبدع وتطهير التصوف مما دس عليه من الشبهات والخزعبلات ورده إلى قواعده التي بنى عليها أصوله وقواعده، والهيئتان متضامتان مسئولتان عن ترك الناس يتخبطون في جهالاتهم ويهيمنون في أوهامهم، فلو أنهما تعاونتا على تدارك هذه الحالة السيئة لظهر التصوف في مظهره الحقيقي ولأقبل الجميع عليه علماً وعملاً، يلتمسون من معينه الصافي دروس الحياة الأخلاقية والتهذيبية، وسار السلوك الانساني في طريقه القويم إلى سبيل الرشاد^(١).

وعلى العكس من ذلك كما يشير زكي مبارك من أن الأزهر لا يريد نشر الثقافة الصوفية، ولا يريد أن ينتقل إلى العوام دقائق التصوف، بل يروى أنه حدث في سنة ١٩٣٦ أن فكرت مشيخة الأزهر في مقاومة التصوف مقاومة رسمية، وكتب الشيخ المراغي شيخ الأزهر في ذلك الموقف كتاباً في ذلك إلى وزير الأوقاف في مصر حينئذ (عبد العزيز محمد)، فحدثت مشادة بين المراغي وبين السيد عبد الحميد البكري شيخ مشايخ الطرق الصوفية كادت أن تحدث فتنة، وتراجع المراغي عن فكرة التمسك بالمقاومة الرسمية لممارسات المتصوفين.

وقد كان الأجدر والأولى بمشيخة الأزهر أن تعمل على دراسته دراسة موضوعية منزهة عن الغرض والتعصب المذهبي، كما عملت على تدريس الفلسفة بأنواعها والعلوم الحديثة وهي ليست من العلوم الدينية^(٢).

ويبدو أن ما ذكره زكي مبارك إنما كان يتعلق بفترة معينة لا بكل الفترات، وذلك أن هناك عدداً من الوقائع التي تبين قيام جسور بين الأزهر وأهل التصوف الذين ساروا على الطريق الصحيح، فقد كان كتاب الإحياء للغزالي من الكتب التي كانت تقرأ من قديم في الأزهر، وكانت حكم ابن عطاء الله السكندري يدرسها كبار العلماء بالأزهر وكبار الصوفيين

(١) على سالم عمارة أبو الحسن الشاذلي، القاهرة، دار رسائل الجيب الإسلامية، ١٩٥١، ج ١، ص ٨

(٢) المرجع السابق، ص ٩

فى مصر فى تاريخها الإسلامى الطويل، كان لهم فى حلقات الأزهر ذكر ومن بينهم السيد عبد الرحيم القنائى المتوفى سنة ٥٩٢ هـ وكان أبنائه جامعين بين العلم والحقيقة، كذلك السيد أحمد البدوى المتوفى سنة ٦٢٥ هـ والشيخ كمال الدين بن عبد الظاهر المتوفى سنة ٧٠١ هـ فى قوص، والشيخ عمر الدمامينى المتوفى سنة ٧١٤ هـ عن سبعة وستين عاماً، وابن الفارض المتوفى سنة ٦٢٢ هـ عن ستة وخمسين عاماً، وسواهم من خيار الصوفيين والعلماء. وكان أول شيخ للأزهر من كبار المتصوفين الورعين العلماء الأخيار وهو الشيخ الخرشى، المالكى المتوفى سنة ١١٠١ هـ، وكانت له خلوة للعبادة فى منزله^(١).

والمشكلة التربوية التى نشير إلى نور التصوف فى مواجهتها، هى أنه من السهل على الإنسان أن يتحلى فى ظاهره بكثير من أوامر الله وأحكامه دون أى انضباط حقيقى وجوهري بها، ودون أى إخلاص قلبى لها، ابتغاء الحصول على الحقوق والامتيازات الإسلامية فى حياته الدنيوية، ولا يكلفه ذلك أكثر من مصانعة الناس، أما الأمر العسير حقاً، فهو السعى إلى تطويع الباطن لما قد قد تحلى به الظاهر بحيث يصبح ظاهر المسلم عنواناً على باطنه، فإن تلبس ظاهره بأعمال الصلاة أو النسك، كان قلبه متصوفاً بالخشية والخضوع إلى مراقبة الله وذكره، وإن عامل الناس بمقتضى الأحكام الشرعية فيما يديه لهم من ظاهر معاملاته، كان فى قلبه من خشية الله وتعظيمه ما يجعله يفيض إخلاصاً للناس فيها يظهر لهم منه، ولم يضمن تحقيق كامل التماسق والتفاعل بين ما يريهم من ظاهر أعماله وما يعامل الله به من باطن مشاعره^(٢).

ونحن لا نشك فى أن القرآن يهذى إلى السبيل الأمثل لحل هذه المشكلة، وربط كل من الظاهر والباطن برباط المسعى المخلص الصادق إلى مرضاة الله عز وجل، غير أن القرآن أجمل بيان الحل فى كلمة واحدة كرر الأمر بها وشدد فى التنبيه إلى ضرورتها، وهى (التركية)، فكيف تتم هذه التركية، وهى فيما أجمع العلماء، تطهير النفس عن الأهواء الجامحة والشهوات المستبدة، وكيف السبيل إلى التخلص مما يصرف القلب عن ذكر الله ومراقبته^(٣)؟

(١) محمد عبد المنعم خفاجى ، التراث الروحى للتصوف الإسلامى فى مصر ، القاهرة ، دار العهد الجديد للطباعة ، د . ت ص ١٨٦ .

(٢) محمد سعيد رمضان البوطى ، التصوف السليم . . . ص ٣

(٣) المرجع السابق ، ص ٤ .

هنا يتجلى معنى الجهاد الأكبر الذى يبرز دور التصوف فى أصله وحقيقته، وإذا أسقطنا ما شابه من معانى زائفة وممارسات مضللة، كان يوسعنا أن نتعرف على جوهر التصوف ومعناه، فهو ليس أكثر من سلوك السبيل التربوية الممكنة على درب هذا الجهاد الأكبر^(١).

وإذا كان (جهاد النفس) هو الصورة الشائعة عن الصوفية، فقد أكد باحثون محدثون على معانى عديدة للجهاد فى حياة نفر من الصوفية، وكلها تتكامل لتؤدى فى النهاية إلى نشاط اجتماعى يخدم الفكرة الإسلامية سواء بالكلمة أو بالتوحيد عن طريق القدوة، أو بالإسلام فى ميدان العمل الحربى رفعاً لراية الإسلام، وإيقافاً لتيارات العداء للإسلام، وقد كان لفساد العصر ومجابهتهم للأمور بجرأة وصدق، وسلوك كل منافذ التغيير الاجتماعى، لون من النشاط يحمل معنى الجهاد عندهم استهدافاً لتغيير الفكر وفق الوسيلة الممكنة للتغيير^(٢).

ويسوق (العجمى) أمثلة لبعض الصوفية فى مشاركتهم فى معارك حربية، فقد اشترك محمد بن واسع مع يزيد بن المهلب فى غزو خراسان، ويظهر أنه أقام بها زمناً فى عهد ولاية قتيبة بن مسلم.

وعلى نفس النهج كان إبراهيم بن أدهم (سنة ١٦١ هـ) الذى جاهد فى سبيل الله لاطلباً للمال ولا للشهرة، وقد عرف منه أنه لم يأخذ سهماً فى الغنائم، وقد دلت أخبار كثيرة على اشتراكه فى غزوات بحرية ضد البيزنطيين، وقد مات فى واحدة منها^(٣).

فإذا أضفنا إلى ذلك جهاد السنوسية فى العصر الحديث ضد الطليان، وفى الحرب العالمية الأولى، بل وأثرها فى الكفاح فى الجزائر وتونس، إذا أضفنا هذا أدركنا المدى الذى يسهم به الزهاد فى ميدان الجهاد الحربى تأميناً للجماعة الإسلامية. وروح الجهاد هذه أثر من آثار التربية الصحيحة للزهاد^(٤).

(١) المرجع السابق، ص ٧.

(٢) أبو اليزيد العجمى : الزهاد المسلمون، ومجالات العمل الإسلامى. فى : مجلة المسلم المعاصر، بيروت، العدد ٣٣، نوفمبر / يناير ٨٢ / ١٩٨٣، ص ٧٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٧٤.

(٤) المرجع السابق، ص ٧٦.

ومن الأنوار الاجتماعية التي تتصل بالجهاد عند الزهاد، ما عرف عنهم من المراقبة في الثغور الإسلامية لحمايتها ضد المعتدين، بل كما يقول بعض الباحثين، نشأ التصوف وتطور واستمر إلي عهد قريب مجاهداً مرابطاً، والرياط كان منشأة حربية وبيئة في آن معاً. وإذا كانت الصفة الحربية للرياط قد أصابها التغيير، فأصبح موضعاً للإقامة (نكية) لبعض الناس الذين يقضون بقية عمرهم فيها، وفقد كثيراً من خصائصه التي ميزته، إلا أن المعنى المقصود وهو أنه كان في بداية أمره قلعة عسكرية، يؤكد الارتباط الذي بينه وبين معنى الجهاد وممارسته كما كان في حياة الزهاد^(١).

ومن المهم أن نجمل هنا الإمكانيات التربوية التي يمكن أن يحملها التصوف بالفعل: (٢).

١ - النهوض بالأعباء التي تلقى عليها علينا مسئولياتنا دون التعلل بتقصير الآخرين أو تلكؤهم في القيام بواجباتهم.

٢ - جمع الهم وتوحيد النفس واتساق رغباتها وتماسكها وتركيز العزيمة وإصرارها على الوصول إلى الهدف مهما صادف الإنسان من عقبات، ومهما اقتضى ذلك من تضحيات.

٣ - ضرورة تطبيق العمل على العلم، فالعلم وحده قد يكون وسيلة ضارة وخطيرة إذا أسئ استعماله - كما نرى في العصر الحاضر - وقد يصير حجة على الإنسان تزيد من خزيه وعاره إذا كان السلوك سلوك الجهال.

٤ - ضرورة اجتماع هذا الثلاث الممتاز (لسان صادق) وقلب راض، وبدن صابر، وهذه مقومات الإنتاج الجيد في العصر الحديث.

٥ - التكامل الاجتماعي، وتنمية علاقات المودة والإخاء، والتفاني في الفداء والإيثار، ويعلق بعض الشراح على قول بعض الصوفية: «أنهم ما منهم فقير» بقوله: يجعلون قوتهم أو زرعهم جرنأً واحداً، ويتساوون فيه ويعيتون بعضهم بعضاً على عبادة الله.

٦ - ثبات الشخصية وعدم تزعمها مهما زالت الكوارث وفرغت النوائب، وذلك ارتكازاً إلى قوة النفس المعتمدة على أساس متين.

(١) المرجع السابق، ص ٧٧

(٢) محمد كمال إبراهيم جعفر، التصوف، طريقاً وتجربة ومذهباً، ص المقدمة

٧ - مجافاة كل أسباب الفرقة والاختلاف والتركيز على الإصلاح الداخلى للفرد، باعتباره لبنة أخلاقية ذات قيمة فى البناء الاجتماعى.

٨ - ضرورة تخليص الفرد والمجتمع من الدعاوى والتصنع والمداينة.

٩ - استعمال الوقت واستغلاله فيما هو أولى وأحق.

والدراسة الحالية باعتبارها تتم من المنظور التربوى، والتزاماً منا بأصول الشريعة وقواعدها، تنأى بنفسها عن تلك النظريات الفلسفية التى هى أدخل فى باب (الشطح)، فالقول بالاتحاد الذى ذهب إليه الجنيد، نرفضه، وبالتالى لا نبخثه لأنه يؤدى إلى الاشتراك فى ذات البارى جل شأنه، كما نرفض القول بالحلول الذى نادى به الحلاج لأنه يلحق المكانية والجسمية به تعالى، ولا نقبل من التصوف إلا ما اتصل بالزهد والتنسك ورياضة النفس، ومن ثم فإن التربية الصوفية التى نبخث عنها وفيها، لا ننكرها فى أساسها.

وقد انقسم المتصوفة تبعاً لهذا إلى قسمين : معتدلين ومتطرفين، سنيين وشيعيين، فتصوف الحلاج ومن جاراه، يجاوز دائرة الكتاب والسنة، فى حين أن تصوف القشيري والغزالي يتفق مع تعاليم الدين، ويتفق الصوفية المتأخرون مع الغزالي فى أن التصوف قبل كل شئ دراسة للسلوك ورسم للسيرة الفاضلة^(١).

ودراستنا تعتمد على التصوف السننى لا الفلسفى، والمقصود بالتصوف الفلسفى، التصوف الذى يعمد أصحابه إلى مزج أنواقهم الصوفية بأنظارهم العقلية مستخدمين فى التعبير عنه مصطلحات فلسفية. ولما كان هذا اللون من التصوف ممتزجاً بالفلسفة، فإنه قد تسربت إليه بذلك فلسفات أجنبية متعددة، ومن الملاحظ على الطابع العام لهذا التصوف أنه غامض نولغة اصطلاحية خاصة^(٢) وإن نعول عليه كثيراً فى دراستنا الحالية.

وحتى يمكن الإفادة بالفعل من دراسة التصوف ودوره فى تربية الشخصية المسلمة، فإن مثل هذه الدراسة يجب أن يشمل ما يلى^(٣) :

(١) إبراهيم مذكور : فى الفلسفة الإسلامية ، ص ٧٠ .

(٢) أبو الوفا التفتازانى ، مدخل إلى التصوف الإسلامى ، ص ١٨٧

(٣) محمد كمال جعفر ، التصوف طريقاً وتجربة ، ص ٢٣ .

أ - الجوانب المتعددة للتجربة الصوفية، دراسة مقارنة في ضوء المعلومات التي يقدمها إلينا علم النفس وعلم الاجتماع، والاستفادة من أية معلومات في هذه الدراسات، لأن الدراسة التي تغفل الجانب النفسى التحليلى للتجربة الصوفية هي دراسة ناقصة، لا يمكن بطبيعتها أن تكون دقيقة أو كاملة، ولم يعد يجهل الآن أن فروع علم النفس التحليلى قد قطعت شوطاً لا بأس به في سبيل استكناه حقيقة أوجه النشاط المختلفة للنفس الإنسانية، وبالطبع لا ينتظر أن يقوم شخص أو بضعة أشخاص بهذه الدراسة، بل يجب أن تتضافر الجهود كل فيما يخصه في هذا الشأن لاستخلاص صورة شاملة ودقيقة يمكن على أثرها تقييم التصوف واستخلاص العناصر الحيوية المفيدة لنا في حياتنا وعلاقاتنا، واستبعاد العناصر الثانوية سواء كانت ذات صلاح مؤقت أو فساد دائم التي فرضتها ظروف خاصة لا تمت إلى ظروفنا بصلة، أو لا تتصل بطبيعتنا الخاصة.

ب - الجانب العملى في التصوف، ويدرس في هذا الجانب الوسائل المتعددة التي تبناها المتصوفة المختلفون وموقفهم من الطقوس والشعائر العامة وطقوسهم الخاصة، ثم يدرس باستفاضة جانب السلوك الفردى والجماعى للمتصوفة لمعرفة ما إذا كانت حياتهم العملية ترجمة صادقة لمبادئهم، ومعرفة الشواذ والمنحرفين وأسباب الشذوذ والانحراف، كما يمكن أن يتضمن ذلك موقف الصوفية العام من نشاط الأمة التي يعيشون فيها^(١).

ج - الجانب النظرى الفكرى، وفي هذا المضمون تدرس المذاهب المتباينة التي تعالج الكون ومصدره، والإنسان ومركزه، وعلاقته بالأرض وبالسماء ومصادر هذه المذاهب ونصيب التجربة الإنسانية في تشكيل مثل هذه المذاهب^(٢).

ونحن إذ نقول هذا، لا نعى أن هذا هو نهج دراستنا الحالية، وإنما نقوله كنهج عام - كما أشرنا في الفقرة أ - يحتاج إلى أن تقوم به جماعة بحثية تستغرق ربما سنوات حتى تتمه على الوجه المنشود، فضلاً عما تتطلبه في القائمين بها من إلمام كاف بعدد من العلوم والدراسات مثل الفلسفة والأخلاق والتاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع.

(١) المرجع السابق، ص ٢٤

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

الأساس المعرفى للتربية الصوفية

إذا كانت محصلة العملية التربوية إنما هي (سلوك) و (عمل) يتبدى لدى الإنسان فى حياته العامة والخاصة، وإذا كان التصوف هو نفس الشيء تقريباً مع اختلاف الغاية والغرض، فإننا بالضرورة نعلم أن هذا السلوك وذاك العمل يبنيان على قاعدة فكرية تشكلها وجهة نظر الصوفى فى المعرفة، مما يجعلنا نذهب إلى ضرورة الكشف عن نظرية المعرفة لدى هذا الاتجاه.

وبصفة عامة نجد أن الصوفية يعتقدون أن شرف الإنسان وتفوقه على سائر المخلوقات منوط باستعداده لمعرفة الله، وموضوع (المعرفة) أو (العرفان) من أهم المسائل الصوفية، بل هو الهدف الأسمى والغرض الأساسى للتصوف.

ولأجل مناقشة الموضوع، فإن الأمر يقتضى التوقف عند بعض المفاهيم المتصلة بالعملية المعرفية والتي يكثر الاعتماد عليها وترديدها فى كتب الصوفية^(١) وهى :

القلب : ويستعمل فى معنيين، الأول، العضو الصنوبرى الشكل الواقع فى الجانب الأيسر من الصدر مع الخواص التى جاء ذكرها فى علمى التشريح ومعرفة وظائف الأعضاء والأبحاث الطبية الأخرى. والعارف ليس له صلة بهذا الموضوع من القلب الذى يوجد فى الحيوان أيضاً، بل العارف يرمى إلى معنى آخر المراد منه « اللطيفة الروحانية »، وهى عبارة عن حقيقة الإنسان، وهذا القلب هو الذى يكون عالماً - ومدركاً - وعارفاً - ومخاطباً ومعاقبا أيضاً. والقلب بهذا المعنى هو ما سماه الحكماء بـ (النفس الناطقة) ووظيفته وعمله فى الغالب « الإدراك » أكثر منه « الإحساس ».

وموضوع العرفان هذا يعتبر من المسائل الأصلية عند الصوفية، بل أهمها جميعاً، وهو الذى يعتبرها العارفون طريق الوصول إلى المعرفة التامة للممكن ومعنى هذا أنه إذا استنار القلب بنور الإيمان والمعرفة يصبح مرآة تتجلى فيها المعارف الإلهية، وهذا هو معنى قول الرسول صلى الله عليه وسلم « لا تسعنى أرضى وسعائى، بل يسعنى قلب عبدي المؤمن » فيما يرويه عن الله عز وجل، ولكن هذا الصفاء والكمال يتحققان نادراً، لأن القلب فى أغلب الأحيان يكون محجوباً بسبب الغفلة ومظلماً من جراء المعاصى.^(٢)

(١) قاسم غنى : تاريخ التصوف فى الإسلام ، ترجمه عن الفارسية صادق نشأت ، القاهرة ، النهضة

المصرية ، ١٩٧٢ ، ج ٢ ، ص ٥٨٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٥٨٦

الروح . أما حقيقة الروح، فلم يجىء فى الشريعة أكثر من قوله تعالى «ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي » لأن الروح جزء من القدرة الإلهية ووجود الروح فى البدن، أى فى عالم الخلق، هو هبوط، إلى منزلة أرقى، فى ترتيب الموجودات، ولكنه كان «هبوطا» لا بد منه لمعرفة أفعال الله تعالى فى عالم الخلق الذى ينتمى إليه البدن، قال تعالى «قلنا اهبطوا منها جميعا فإما يأتينكم منى هدى فمن تبع هدى فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون»^(١)، ولكن بالرغم من وجود الروح فى البدن، فإن عليها أن تبحث عن المعرفة المتصلة بالله وعالم الملكوت، فأصلها من هناك، وإذا أرادت أن تحيا الحياة التى تليق بها، فإنها لا تستطيع أن تستقر أو يهدأ لها قرار إلا إذا عرفت ذلك الكون الذى تنتمى إليه فى جوهرها^(٢).

النفس : وتطلق النفس على معنيين : الأول قوة الغضب والشهوة، أى ينبوع الصفات الذميمة الواجب مكافحتها، ويطلق العارفون اسم (الجهاد الأكبر) على مجاهدة النفس، والمعنى الثانى للنفس هو : اللطيفة الإلهية، والنفس بهذا المعنى هى الحقيقة والذات الإنسانية، فالنفس بالمعنى الأول ذميمة شيطانية، وبالمعنى الثانى حميدة رحمانية .

العقل : وهو الذى يستعمل فى معان شتى، إلا أن الصوفى يستعمل العقل بمعنى المدرك للعلوم ، أى يستعمله مرادفا للمعنى الثانى للقلب، وكما نرى، فإننا نجد بين كل هذه الاصطلاحات شيئا مهما، وهو أن القلب استعمل بمعنى اللطيفة الروحانية^(٣).

ولأن الغزالي - كما أشرنا - كان أكثر تعبيرا عن التصوف السنى، كان لنا أن نعتمد على شروحه لوجهة النظر الصوفية فى المعرفة أكثر من غيره .^(٤)

فالغزالي يرى أن السعادة التى وعد الله بها المتقين هى المعرفة والتوحيد، والمعرفة هى معرفة حضرة الربوبية المحيطة بكل الموجودات، إذ ليس فى الوجود شىء سوى الله

(١) البقرة، ٢٨ .

(٢) على عيسى عثمان . الإنسان عند الغزالي، ترجمة خيرى حماد، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٤، ص ١١٠ .

(٣) قاسم غنى : تاريخ التصوف، ج ٢، ص ٥٨٩ .

(٤) الغزالي (أبو حامد) إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، د. ت، ج ٢، ص ١٨

تعالى وأفعاله، والكون كله من أفعاله، فما يتجلى من ذلك القلب هو الجنة يعينها بحسب سعة معرفته وبمقدار ما يتجلى له من الله وصفاته وأفعاله، وإنما مراد الطاعات كلها وأعمال الجوارح تصفية القلب وتزكيتة وجلّؤه .

وهذه المعرفة تحصل للإنسان من وجهين .

أحدهما : طريقة الاستدلال والتعلم، ويسمى اعتبارا واستبصارا، ويختص به العلماء والحكماء .

والثاني، ما لا يكون بطريق التعلم ولا الاستدلال، ولكنه يهجم على القلب كأنه ألقى فيه من حيث لا يدري^(١) .

والعلم ينقسم إلى ما لا يدري العبد كيف حصل له، ومن أين حصل، وإلى ما يطلع معه على السبب الذي استفاد منه ذلك العلم، وهو مشاهدة الملك الملقى في القلب، على أنه في الحالتين موقن بأن العلم جاء من الله ، والعلم في الحالتين بواسطة الملك، فإن العلم إنما يحصل في قلوبنا بواسطة الملك، والأول يسمى إلهاما ونفثا في الروح، ويختص به الأولياء، والثاني وحيا ويختص به الأنبياء .

والمرحلة الأولى إلى المعرفة الصوفية هي تجنب الشرور والرذائل والانغماس في الشهوات حتى المباح منها، والمرحلة الثانية هي التمسك بالفضائل والتشبث بالخيرات وتنفيذ الأوامر الإلهية في دقة وودع، والمرحلة الثالثة هي التطلع إلى الرضى وانتظار الفيض وبالإجمال هي كما لخصها أحد المتصوفة بقوله "إن هذه المراحل هي : التخلي والتخلي والتجلي"، أى التخلي عن الشهوات محظورها ومباحها، والتخلي بالفضائل عظامها وصغائرها، والتجلي، أى التطلع إلى الافاضة الصمدانية، أو كما قال صوفى آخر: "رفض ونقض وفيض" أى رفض الإنسان الخضوع للشهوات، ونقض يده من كل ما عدا الله وانتظار فيض النور الإلهي عليه^(٢).

(١) المرجع السابق

(٢) محمد غلاب - المعرفة عند مفكرى المسلمين ، القاهرة ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، ١٩٦٦ .

وإذا كان قد اشتهر عن الصوفية بناء على ذلك أنهم لم يحرصوا على دراسة العلم بالمعنى المتداول وتحصيل ما صنفه المصنفون، والبحث عن الأقاويل والأدلة، فإن للغزالي نصاها ما تضمنته أحد فصول كتابه الإحياء، حيث أفاض في الدفاع عن طريق الصوفية إزاء بعض المعارف، فترجم وجهات نظرهم معبرا عنها بأمانة إذ قالوا : إننا لاننكر وجود هذا الطريق وإمكانه، وإفضائه إلى المقصد على النور، فإنه أكثر أحوال الأنبياء والأولياء، ولكننا نستوعر هذا الطريق ونستبطن ثمرته، ونستبعد استجماع شروطه، إذ أن محو العلائق إلى ذلك الحد كالمتعذر، وإن حصل في حال فتباته أبعد منه، إذ أدنى وسواس وخاطر يشوش القلب.

وفي أثناء هذه المجاهدة، قد يفسد المزاج ويختلط العقل، ويمرض البدن، وإذا لم تتقدم رياضة النفس وتهذيبها بحقائق العلوم، نشبت بالقلب خيالات فاسدة، تطمئن النفس إليها مدة طويلة، إلى أن يزول وينقضي العمر قبل النجاح فيها، فكم من صوفى سلك هذا الطريق ثم بقى في خيال واحد عشرين سنة، ولو كان قد أتقن العلم من قبل لانتفتح له وجه التباس ذلك الخيال في الحال، فالاشتغال بطريق التعلم أقرب وأوثق إلى الغرض، وأن ذلك يماثل ذلك الذى ينصرف عن تعلم الفقه استنادا إلى أن النبى صلى الله عليه وسلم لم يتعلم ذلك وصار فقيها بالوحى والإلهام، من غير تكرير وتعليق، ومن ثم يتصور أنه ربما انتهت به الرياضة والمواظبة إليه.

إن من ظن ذلك فقد ظلم نفسه، وضيع عمره، بل هو كمن ترك الكسب والحرق رجاء العثور على كنز من الكنوز، وهو أمر عسير أن يحدث بالفعل فكذلك الشأن هنا، إذ لا بد من تحصيل ما حصله العلماء وفهم ما قالوه، ثم لا بأس بعد ذلك بالانتظار، لما ينكشف لسائر العلماء بعد ذلك بالمجاهدة^(١).

كانت تلك هي وجهة النظر المعارضة كما عرضها الغزالي، وقد رد عليها ببعض الشواهد، فمن ذلك قوله تعالى "والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا"^(٢) فكل حكمة تظهر من القلب من غير معلم، فهي بطريق الكشف والإلهام . كذلك قوله عز وجل "ومن يتق الله

(١) إحياء علوم الدين ، ج ٢ ، ص ٢٠ .

(٢) العنكبوت / ٦٩ .

يجعل له مخرجاً - من الإشكالات والشبه - "ويرزقه من حيث لا يحتسب" (١) - يعلمه علماً من غير معلم ويقطنه من غير تجربة، وقوله "يأبها الذين آمنوا إن تتقوا الله يجعل لكم فرقاناً" (٢)، قيل نورا يفرق به بين الحق والباطل ويخرج به من الشبهات (٣).

ولاشك أن هذا الذي يقوله الغزالي يوحى باستهانته بالثقافة، أو أنه يرى الاستغناء عن العلوم العقلية، لكن بعض الباحثين يتفنون هذا، ويؤكدون أنه يوجب الإمعان فيها، ويقطع بأن الصوفي الجاهل - ولو انكشف له شيء من الحقائق - يسير في كثير من الشئون على غير هدى، فيزل ويضع بعض الأمور في غير نصابها كما حدث لأبي يزيد البسطامي مثلاً، إذ يحدثنا أبو حامد أنه - البسطامي - لعدم رسوخه في المعارف العقلية - خلط بين عبارة (هو هو) وعبارة (كأنه هو) فزلت قدمه في التعبير (٤).

وأكد (الديب) أن الغزالي يرى أن العقل هو الحاكم الذي لا بد منه لمن يريد الوصول إلى المكاشفة، ومن لم يتقن العلوم أولاً، لن يصل إلى المكاشفة ولا بد أن ترتاض نفسه بالعلوم الحقيقية ويشغل بتحصيلها بمعرفة معيار العلم (٥).

ويستشهد الديب بنصوص للغزالي جاء فيها : "فإذا لم تكن النفس قد ارتاضت بالعلوم الحقيقية اكتسبت بالخاطر خيالات، وتظنها حقائق منزلة عليها . فكم من صوفي بقى في خيال واحد عشر سنين إلى أن تخلص منه، ولو كان قد أتقن العلوم أولاً، لتخلص منه على البديهة، فالاشتغال بتحصيل العلوم بمعرفة (معيار العلم) وتحصيل براهين العلوم المتصلة أولى، فإنه يسوق إلى المقصود سياسة موثوقاً بها، كما يوثق بالاجتهاد في أن يحصل فقه النفس، وقد كان عليه السلام فقيه النفس من غير اجتهاد، لكن لو أراد مريد أن ينال رتبته بمجرد الرياضة، فقد توقع بعيداً، فيجب تحصيل نفس العلوم الحقيقية في النفس، بطريق البحث والنظر على غاية الإمكان، وذلك بتحصيل ما حصله الأولون أولاً، ثم لا بأس بعد ذلك بالانتظار لما لم ينكشف للخلق الباحثين عن الأمور الإلهية" (٦).

(١) الطلاق / ٢ .

(٢) الأنفال / ٢٩

(٣) إحياء علوم الدين ، ج ٢ ، ص ٢٤ .

(٤) محمد غلاب ، المعرفة عند مفكرى المسلمين ، ص ٣٢٢

(٥) عبد العظيم الديب، الإمام الغزالي بين العقل والمكاشفة، ملتقى الفكر الإسلامى الواحد والعشرون ، ص ٢٥

(٦) المرجع السابق ، ص ٢٦

بيد أن هذا الذي ينقله باحثنا عن الغزالي في كتابه (ميزان العمل ص ٢٢)، نلاحظ أن الغزالي نفسه يروى معناه على أنه (الرأى الآخر) الذي رد عليه مؤكدا طريق الكشف لا التعلم .

والحق أن الغزالي كثيرا مايقع الباحثين في حيرة أمام صور متناقضة تبدو أمامهم، سببها الأول هو تقلب حاله، وتطوره الفكرى، إذ تقلب كما نعلم بين الفقه والفلسفة والتصوف وطرق المعرفة والتعلم في المجالات الثلاثة غير متطابقة، كذلك فلا بد من ملاحظة تفرقة الغزالي بين علوم الأولياء والأنبياء، وبين علوم العلماء والحكماء، فعلم الفنة الأولى تأتى من داخل القلب، من الباب المفتوح إلى عالم الملكوت، وعلم الحكماء يأتى من أبواب الحواس المفتوحة إلى عالم الملك (١).

ويسوق الغزالي مثالا ليعين الفرق بين الطريقتين، فالعلماء يعملون في اكتساب نفس العلوم، واجتلابها إلى القلب، وأولياء الصوفية يعملون في القلوب وتطهيرها وتصفياتها وتصقيلا فقط .

فقد حكى أن أهل الروم وأهل الصين تباهاوا بين يدي الملوك بحسن صناعة النقش والصور، فاستقر رأى الملك على أن يسلم إليهم صفة، لينقش أهل الصين فيها جانبا، وأهل الروم جانبا، ويرخى بينها حجاب يمنع اطلاع كل فريق على الآخر، ففعل ذلك (٢).

فجمع أهل الروم من الأصباغ الغريبة ما لا ينحصر، ودخل أهل الصين من غير صبغ، وأقبلوا يجلون جانبهم ويصقلونه، فلما فرغ أهل الروم، ادعى أهل الصين أنهم قد فرغوا أيضا فعجب الملك من قولهم، وأنهم كيف فرغوا من غير صبغ، فقليل: وكيف فرغتم من غير صبغ؟ فقالوا: وما عليكم؟ ارفعوا الحجاب، فرفعوا، وإذا بجانبهم يتلأأ من عجائب الصنائع الرومية، مع زيادة إشراق وبريق، إذ كان كالمرآة المجلوة، لكثرة التصقيل، فازداد حسن جانبهم، بمزيد التصقيل .

فكذلك عناية الأولياء بتطهير القلب وجلائه، وتزكياته وصفائه، حتى يتلأأ فيه جليه

(١) سليمان دنيا ، الحقيقة في نظر الغزالي ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٥ ، ص ١٢٨

(٢) المرجع السابق ، ص ١٣٠

الحق من نهاية الإشراق. كفعل أهل الصين، وعناية الحكماء والعلماء بالاكْتساب ونقش العلوم،
وتحصيل نقشها في القلب كفعل أهل الروم^(١)

على أن القشيري كان أوضح عبارة من الغزالي حيث ذهب إلى أن هناك نوعاً من
المعرفة يتم في البداية، ويعتمد على العقل، ويقصد به إلى تصحيح الإيمان وتدعيم الفكر،
وأن هناك نوعاً آخر يطلق عليه العرفان يتم في النهاية، ويعتمد على الشهود والكشف^(٢).

ولابد أن نحمد للقشيري اهتمامه بالعنصر العقلي في المعرفة، وإلحاحه على التزود
من العلوم الكسبية في البداية لأنه بذلك الاهتمام، وهذا الإلحاح يجنب التصوف وصمة
الجهل التي يحاول بعض الناس أن يلصقوها به، حتى لقد ذهب ابن الجوزي إلى أن "حيلة
إبليس قد دنت إلى جماعة المتصوفة، فمنعوا تلامذتهم من حمل المحابر، وإنما زين عليهم
إبليس ذلك، لأنه أرادهم أن يمشوا في الظلمة بدعوى أن المقصود العمل لا العلم نفسه"،
والقشيري حين يدعو في مذهبه المعرفي إلى التزود بزيادة العلم، لا يطلق الكلام على عوامته
لأنه هو نفسه نموذج لما يدعو إليه، فهو قد نال من ثقافات عصره العقلية والنقلية حظاً
موفوراً قبل أن يلتحق بالتصوف وأهله، وحين حاول أن يتوقف عن دراسته على أيدي
الطوسي والإسفرابيني وابن فورك ليتفرغ بالكلية إلى الرياضات والمجاهدات والأنواق
والمواجيد، وجدنا أنه لم يحظ بتشجيع أستاذه الدقاق، وأنه أوصاه أن يتبحر - ماوسعه -
في العلوم الشرعية حتى تكون عقيدته الصوفية على أساس قوى متين^(٣).

فإذا دعا القشيري إلى تصحيح البداية بعلوم البرهان، وإذا دعا إلى ضرورة صقل
الإرادة خلال الرياضات والمجاهدات، وإذا كشف عما يحدث للعبد خلال سفره إلى الله من
تغيرات نفسية وروحية، وإذا أبان عما يناله الإنسان خلال المقامات التي هي جهوده وخلال
الأحوال التي هي من عين الجود، وإذا أوضح أن نوعاً من المعرفة الإلهية يتم في نهاية هذا
كله، فيكون معنى ذلك أن التصوف ليس إلا رحلة تعلم في بدايتها وفي نهايتها، وأن كل
خطوة في هذه الرحلة ليست إلا موقفاً تربوياً معرفياً تتفاعل فيه عناصر شتى بعضها إلهي

(١) المرجع السابق ، ص ١٣١

(٢) إبراهيم بسيوني الإمام القشيري ، القاهرة ، من مطبوعات مجمع البحوث الإسلامية ، ١٩٧٢ ،
ص ٢٠٤

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٠٥

وهبى، ومعظمها إنسانى كسبى، وتتفجر فيه كل طاقات الإنسان. عقله ونفسه وروحه ويمتزج فيه العلم بالعمل^(١)

وإذا رجعنا إلى الغزالي فسوف نجد أنه فى كتابات أخرى غير تلك التى أشرنا إليها، يؤكد على أن للعقل دورا أساسيا فى مجال هذا النوع من المعرفة الإلهامية وليس معزولا عنها^(٢). ويتمثل دور العقل هنا فى وظيفتين أساسيتين هما :

الوظيفة الأولى : هى أنه عن طريق العقل يمكن استيفاء الشروط الأساسية الثلاثة للحصول على المعرفة الصوفية، وفى ذلك يقول الغزالي^(٣) : "أعلم أن العلم اللدنى وهو سريان نور الإلهام، يكون بعد التسوية، كما قال الله تعالى : "ونفس وماسواها . . . وهذا الرجوع يكون بثلاثة أوجه . أحدها، تحصيل جميع العلوم وأخذ الحظ الأوفر من أكثرها، والثانى الرياضة الصادقة والمراقبة الصحيحة، قال صلى الله عليه وسلم "من أخلص لله أربعين صباحا أظهر الله تعالى ينابيع الحكمة من قلبه على لسانه" ، والثالث، التفكير، فإن النفس إذا تعلمت وارتاضت بالعلم ثم تتفكر فى معلوماتها بشروط التفكير يفتح عليها باب الغيب؛ كالتاجر الذى تصرف فى ماله بشروط التصرف، يفتح عليها أبواب الربح، وإذا سلك طريق الخطأ يقع فى مهالك الخسران، فالمتفكر إذا سلك سبيل الصواب يصير من نوى الألباب، وتفتح روزنة من عالم الغيب فى قلبه فيصير عالما كاملا عاقلا ملهما مؤيدا، كما قال صلى الله عليه وسلم (تفكر ساعة خير من عبادة ستين سنة) .

ويتضح من هذا النص أن الغزالي يميل إلى رأى أولى النظر ونوى الاعتبار فى التأكيد على أهمية تحصيل العلوم .

ولاتقتصر مهمة العقل على استيفاء هذه الشروط الثلاثة فقط، وإنما بعد ذلك تبدأ الوظيفة الأساسية الثانية للعقل، والتى تتمثل فى الحكم النقدى على التجارب الصوفية وتقويمها تقويما صحيحا، وهذه الوظيفة لها أهميتها البالغة، وذلك لأن حالات (السكر) عند

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة

(٢) محمود حمدى زقزوق : المنهج الفلسفى بين الغزالي وديكارت ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٢ ، ص ١٩٤

(٣) الغزالي (أبو حامد) الرسالة اللدنية ، فى (العقود واللائكى من رسائل الإمام) . القاهرة ، المكتبة

المحمودية ، د ت ، ص ٢٠

الصوفية تقود بسهولة إلى أقوال ذاتية قاصرة، وهذا ما سجله الغزالي على أساس أن عادة كل واحد منهم أن يخبر عن حال نفسه فقط، إذ أن هذا يعنى أنهم لا يستطيعون أن يوفقوا بين أقوالهم المختلفة^(١).

ويعترف (جعفر) بالتناقض الذى يظهر فى كتابات وأقوال الصوفية فى قضيتنا الحالية، لكنه يبرر ذلك بما يقوم به الباحث عندما يضع فى اعتباره جهة أو زاوية معينة، ولكن إذا لاحظ تعدد الجهات أو الزوايا زال التناقض^(٢). وأهم ما نلاحظه أنه رغم ما قد يبدو من تباين، فإن المعرفة لديهم تكاد تدل على مدى تطور كيان الصوفى كله وأنها تعكس الطاقة الإنسانية أكثر مما تصور الوسع الإلهى، فالمعرفة فى جملتها ثمرة لطول التعامل مع الله، وقد تورث معرفة الخلائق وإن لم يسبق للإنسان مقابلتهم، والربط محكم بين المعرفة والسلوك والوضع النفسى الخاص بالصوفى. يقول الشبلى^(٣) "من علامات العارف أن يرى نفسه فى قبضة العزة، يجرى عليه تصاريق القدرة، ومن علامة المعرفة المحبة، لأن من عرفه أحبه"، ولكن ذلك لا يعنى أن يظهر العارف دالته على الناس، وألا تكون معرفته سببا فى التقليل من شأن سواء، وألا يترتب على ذلك افتئات على القوانين أو العقائد الثابتة، يقول ذو النون : علامة العارف ثلاث : لا يطفىء نور معرفته نور ورعه، ولا يعتقد باطنا من العلم ينقض ظاهرا من الحكم، ولا تحمله كثرة نعم الله عليه وكرامته له على هناك أستار محارم الله تعالى " .

ويقال أن ذا النون المصرى (المتوفى سنة ٢٤٥هـ) هو أول من أوضح الفرق بين المعرفة والعلم، وذلك ليفصل بين وسيلة وطبيعة الحقائق التى يصل إليها الصوفى، وبين طريقة علماء الظاهر أو علماء الرسوم كما يسميهم الصوفية، غير أن ذا النون لم يكن إلا معبرا عن وجهة نظر كل صوفى تقريبا، فمن المعلوم أن الصوفية كانوا يعجبون دائما بقول أحدهم للعلماء التقليديين : "أخذتم علمكم ميتا عن ميت، وأخذنا علمنا عن الحى الذى لا يموت" ويريد بذلك أن هؤلاء العلماء ينقلون معلومات سجلها رواة مختلفون قد ماتوا

(١) المنهج الفلسفى بين الغزالي وديكارت ، ص ١١٥ .

(٢) محمد كمال جعفر ، التصوف ، ص ١٨٤

(٣) المرجع السابق ، ص ١٨٥

وخلفهم رواة آخرون فى سلسلة طويلة، بينما أخذ الصوفية علمهم مباشرة من الله الذى يفيض عليهم بقدر ماتجود به أفضاله، وما تسمح به طاقات أنفسهم^(١).

والعلم والمعرفة بالمعنى الصوفى تجعل عملية التعلم والتعليم بمعنى (نقل المعرفة) عملية شبه مستحيلة !!

فمعرفة الحقائق الدينية - التى هى غاية التربية الصوفية - غير قابلة للنقل من إنسان إلى آخر، وما هى إلا اكتشاف شخصى خاص، وكذا فإن أية محاولة لصياغتها فى كلمات وعبارات ستعجز عن أداء الغرض، فليس فى استطاعة الكلمات أن تنقل مضمون هذه الحقائق؛ لأن الكلمات وضعت للتعبير عن الأشياء التقليدية المعهودة، والحقائق الدينية ليست من هذه الأشياء، وتيسير اللغة فى نقل الحقيقة على قواعد العقل، لكن الحقائق الدينية تتحدى مثل هذه القواعد، ويفترض فى تفهم الحقائق الدينية وجود مستوى من النمو عند القارئ تكون فيه جميع العناصر التى تؤلف معرفته مترابطة ومتصلة فى شخصية كاملة، والحقائق الدينية التى تعرف على هذا المستوى الذى تصبح فيه المعرفة كلا لايتجزأ فى نفس الإنسان الكامل . ويفترض تفهم أية حقيقة دينية وجود هذا الكل مسبقا، والتعبير يعجز عن نقل علاقة هذه الحقيقة بالكل بطريقة يؤدى فيها المعنى تاما^(٢).

ولتحذير المبتدئ فى طلب المعرفة من خطر انشغاله بالمطامع والأهداف التى ينصرف إليها معظم الناس لما فيها من جزاء فى مجالات الملذات والشهرة - رأى الغزالي أن عليه أن يبين الأسباب التى أدت إلى وجود هذه المطامع والأهداف فى المجتمع، وأن يبين أيضا ما فى طبيعتها من قيود فى طلب المعرفة^(٣) ولايحتاج طالب المعرفة من مجتمعه إلا ما يضمن سلامة بدنه وبقائه، ووجود المجتمع ضرورى لذلك، ولكن تتولد فى المجتمع أثناء عملية تطوره ونموه أشياء كثيرة وحرف وصناعات ومؤسسات وغيرها لا تكون غير ضرورية فى حياة طالب المعرفة فحسب، بل وقد تكون مغرية جدا فى المراحل الأولى من حياة من لا يطلب المعرفة أيضا، وإذن فدراسة الأسباب التى أدت إلى وجود هذه الأشياء، ودراسة

(١) المرجع السابق ، ص ١٨٦ .

(٢) على عيسى عثمان . الإنسان عند الغزالي ، ص ٦٥

(٣) المرجع السابق ، ص ٢٢٦ .

النواحي التي تجتذبها وتشغلها من الطبيعة الإنسانية وكيف تؤثر على نمو الشخصية تتيح للمبتدئ في طلب المعرفة أن يرى أهمية هذه الأشياء في إطار غايته الكبرى وقد تعينه هذه النظرة على التغلب على مشقة ترويض النفس في مراحلها المبكرة.

ضرورة التأديب بشيخ :

ولايتسنى للمريد وهو طالب العلم والطريق الصوفي أن يسلك إلا بالاسترشاد بشيخ يبصره بعيوبه ويطلعه على خفايا الآفات ويسلك به طريق تزكية النفس . وكما لا بد للمريض من طبيب، كذلك آفات النفس أمراض باطنة يحتاج فيها المريد إلى طبيب عارف بأحوال النفوس . وكما لا تستوى أمراض الأبدان ولا أنواعها، كذلك آفات النفوس تحتاج إلى شيخ عالم بنفوس المريدين بما هو غالب على كل منهم من الخلق السيئ، من المعالجة، ثم يعين له الطريق . وكما أن على المريض أن يمثل لأمر الطبيب، كذلك حال من عزم على الاسترشاد، عليه أن يبحث عن شيخ من أهل الطريق، فإذا وجده فليمتثل لما أمر ولينته عما نهى وزجر، وليس الشيخ ليبصره بعيوب نفسه فحسب، وإنما لأن سبيل الله غامض فلا بد من مرشد يبين دلائله ويحذر غوائله ويميز للمريد مسائله عند اشتباه الواردات والأحوال، فيكون بمنزلة الطبيب للمرضى والإمام العدل للأمة القوضى (١) .

ويكاد الصوفية يجمعون على ضرورة الشيخ لسلوك الطريق وإن تفاوتت عباراتهم في ضرورته بين متطرف كالبيسطامي : من ليس له شيخ فشيوخه الشيطان، وبين معتدل كالذقاق : الشجرة إذا نبتت بنفسها من غير غارس، فإنها تورق لكن لا تثمر : كذلك المريد إذا لم يكن له أستاذ.

والشيخ في خاطر المريد يمثل القوة العليا، وإذا اعتاد تمثل قوة مهيمنة عليه، ترده إلى الجادة، وتكبح جماحه، اعتاد في الوقت نفسه أن يصغر من شأن نفسه، وتهياً لتمثل قوة أعظم وأشمل، إذا ماجلا عن الخلائق حتى عن شيخه، والحاجة إلى الشيخ - في نظر القشيري - ترجع إلى أن التصوف ليس علماً كسائر العلوم يؤخذ من الورق، وليس علم ابتداء ولكنه علم اتباع، وهذا يتطلب اكتساب فوائد في كل وقت وعند كل موقف، وما أشد

(١) أحمد محمود صبحي . الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ،

ما تتغير الأوقات على السالك، وما أسرع ما تتلون المواقف، ومهمة الشيخ في هذه الأحوال، أن يبادر بنجدة المريد، وأن يراعى في كل موقف ووقت حرمة الشريعة، فلربما لاح للعبد شيء لا قبل له به من الكشف التي قد تنبهر قبل الأوان، فتأخذ بمجامع له، وتستلب وعيه، فتشتت جهوده، أو يصدر عنه ما لا يليق^(١)

ويستشهد السهروردي (٥٣٩ هـ - ٦٣٢ هـ) بما ورد في الخبر عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: والذي نفس محمد بيده لئن شئت لأقسمن لكم أن أحب عباد الله تعالى إلى الله الذين يحبون الله إلى عباده ويحبون عباد الله إلى الله ويمشون على الأرض بالنصيحة . ويؤكد السهروردي أن هذا الذي ذكره رسول الله هو رتبة المشيخة والدعوة إلى الله لأن الشيخ يحب الله إلى عباده حقيقة ويحب عباد الله إلى الله، ورتبة المشيخة من أعلى الرتب في طريق الصوفية، فأما وجه كون الشيخ يحب الله إلى عباده فلأن الشيخ يسلك بالمريد طريق الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم، ومن صح اقتدائه واتباعه أحبه الله تعالى لقوله : "قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحبكم الله" ، ووجه كونه يحب عباد الله تعالى إليه، أنه يسلك بالمريد طريق التزكية، وإذا تزكت النفس، انحلت مرآة القلب وانعكست فيه أنوار العظمة الإلهية ولاح فيه جمال التوحيد، فأحب العبد ربه لامحالة، وذلك ميراث التزكية، قال تعالى " قد أفلح من زكاها" ، وفلاحها بالظفر بمعرفة الله تعالى، وأيضا مرآة القلب إذا انجلت، لاحت فيها الدنيا بقيمتها وحقيقتها وماهيتها ولاحت الآخرة ونفائسها بكنها وغايتها فتتكشف للبصيرة حقيقة الدارين وحاصل المنزلة، فيحب العبد الباقي ويزهّد في الفاني، فتظهر فائدة التزكية وجوى المشيخة والتربية^(٢).

وحتى يدخل المريد في صحبتة الشيخ، فهناك رسوم لذلك إذا تمت، كان عليه الالتزام بها، ويستشهد السهروردي بما رواه عبادة بن الوليد بن عبادة بن الصامت حيث أخبر عن أبيه قال : بايعنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على السمع والطاعة في العسر واليسر وألا ننازع الأمر أهله وأن نقول بالحق حيث كنا ولا نخاف في الله لومة لائم .

والتوبة فرض على جميع المؤمنين لقوله تعالى : "وتوبوا إلى الله جميعا أيها

(١) إبراهيم بسيوني . الإمام القشيري ، ص ٢٠٣

(٢) السهروردي (أبو حفص) عوارف المعارف ، القاهرة ، المكتبة العالمية ، ١٩٣٩ ، ص ٦٠

المؤمنون" (١) وقوله عز وجل (ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون) (٢) قال بعض مشايخ الصوفية غفلتك عن التوبة لذنب ارتكبته أشد من ارتكابه، ومن (واقته) المنية قبل التوبة، فأمره إلى الله تعالى (وإن ربك لذو مغفرة للناس على ظلمهم) (٣)، ووقتها باق ما لم تبلغ الروح الحلقوم (٤)

ويؤكد السهروردي أن تحكيم المريد شيخه إحياء لسنة تحكيم الأمور رسول الله، قال تعالى "فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما" (٥). وسبب نزول هذه الآية أن الزبير بن العوام اختصم هو وآخر إلى الرسول في شراج من الحرة (والشراج مسيل الماء) كانا يسقيان به النخل، فقال النبي عليه السلام للزبير: اسق، ثم أرسل الماء إلى جارك، فغضب الرجل وقال: قضى رسول الله لابن عمته، فأنزل الله تعالى هذه الآية يعلم فيها الأدب مع رسول الله صلى الله عليه وسلم وشرط عليهم في الآية التسليم، وهو الانقياد ظاهرا ونفى الحرج وهو الانقياد باطنا، وهذا شرط المريد مع الشيخ بعد التحكيم (٦).

ومما يصور علاقة المريد بالشيخ قول السهروردي أن المريد يصبح جزءا من الشيخ كما أن الولد جزء من أبيه. هذه ولادة طبيعية وتلك ولادة معنوية. كان الشيخ عندما يخلع على المريد الخرقة يعتبر ذلك رمزا على أن المريد قد انخلع من إرادة نفسه وفنى في الشيخ فلم يعد له في نفسه اختيار (٧)، والمعنى الملحوظ في خلع الخرقة على المريدين أن يد الشيخ تنوب عن يد النبي صلى الله عليه وسلم، لأن تسليم المريد للشيخ تسليم لله ورسوله، ويستترشدون بقوله تعالى "إن الذين يبایعونك إنما يبایعون الله، يد الله فوق أيديهم" (٨)،

(١) النور / ٣١

(٢) الحجرات / ١١

(٣) الرعد / ٦

(٤) السهروردي (أبو نجيب ضياء الدين) · آداب المريدين ، تحقيق فهد محمد شلتوت ، القاهرة ، دار الوطن العربي ، د ت ، ص ٥٤

(٥) النساء / ٦٥

(٦) السهروردي عوارف المعارف ، ص ٧٠

(٨) الفتح / ١٠

(٧) نيكسلون في التصوف الإسلامي، ص ٥٨

وهم يسمون الزمن الذي يمضيه المريد في صحبة الشيخ وتحت رعايته زمن الارتضاع، والشيخ يعلم متى يحين أوان القطام للمريد، فلا ينبغي للمريد أن يفارق الشيخ حتى يأذن له، ويقول السهروردي أن قدماء الصوفية اختاروا حياة العزلة لخوفهم من الأخطار التي يستهدفون لها في حياة الجماعة، وأن الصوفية الذين يعيشون في الخلوات يتغلبون على هذه الأخطار بقوة حبهم وصدق حالهم، فالمريد الصادق إذا دخل تحت حكم الشيخ وصحبه وتأدب بأدابه، يسرى من باطن الشيخ حال إلى باطن المريد كسراج يقتبس من سراج. وكلام الشيخ يلقيح باطن المريد، وينتقل الحال من الشيخ إلى المريد بواسطة الصحبة وسماع المقال^(١).

وقد احتفظ الصوفية للمريد بحرية اختيار شيخه، وحددوا للشيخ مواصفات ومؤهلات لا بد أن تتوافر فيه ليستحق أن يكون شيخا مرشدا، فعلى المريد قبل أن يلقى بنفسه بين يدي أستاذ أن يتبين صفاته ومؤهلاته أولا، قال الجنيد: لا يستحق الرجل أن يكون شيخا حتى يأخذ حظه من كل علم شرعي، وأن يتورع عن جميع المحارم، وأن يزهد في الدنيا، وألا يشرع في مداواة غيره إلا بعد فراغه من مداواة نفسه، وحتى يكون على علم يهدي به العباد، فإذا مرض مريده بسبب شبهة في علم التوحيد داواه، وإذا تحير في مسألة من مسائل الفقه أفتاه، ويشترط أن يكون لديه قناعة بالغنى عن الناس، وأن يضاف ويخشى من المعاصي والأدناس، وأن يلزم العمل بالكتاب والسنة^(٢).

وحذر الجنيد ممن لم يكن متصفا بصفات الكمال في الدين، وممن يخالف الشريعة من مدعى الأحوال، فقال: «إياك أيها المريد ومتابعة من لم يكن على غير هذه الصفات، ومن جنود الشيطان، زن أقواله بميزان الشريعة والطريقة، فإن رأيت منه شيئا مخالفا للشرع، فاتركه حتى وإن كان ذا حال صحيح، فما عليك في رده بحكم الشرع من بأس، ولا تتخذه مرشدا. وقال الشيخ أبو مدين: ليس شيخك من شهدت له ذاتك بالتعظيم، وشهد له شرك بالتقويم، شيخك من هذبك بأخلاقه، وأدبك بإطراقه، وأنار باطنك بإشراقه.

وقال أبو الحسن الشاذلي: إذا رأيت رجلا يسكن إلى الرياسة والتعظيم، فلا تقرين منه، وإذا رأيت من يستغنى بعلمه (أي عن علوم الشرع) فلا تأمن جهله، وإذا رأيت رجلا

(١) عوارف المعارف، ص ٧٠.

(٢) على سالم: أبو الحسن الشاذلي، ج ٢، ص ٢٨.

يدعى مع الله حالا يخرج من الشرع، فلا تقرين منه. ومن كلامه في حرية اختيار المريد لشيخه قوله^(١): اصحبوني ولا أمتعنكم أن تصحبوا غيري، فإن وجدت من هذا فربوا.

ومن الخطأ أن يظن ظان - كما يؤكد بعض الصوفية - بأن الإرث الروحي وقف على ذرية الشيوخ، بل إن ذلك مشروط بالتقوى والكفاءة ويتنس المؤهلات والصفات التي يجب أن يكون الشيخ موصوفا بها، فإذا اتفق أن يكون صاحب المؤهلات والصفات المشروطة في الشيخ من أبنائه صلبا، كان أتم وأكمل، ويستشهدون في ذلك أنه قد اتفق أن ورث بعض الأنبياء آباءهم لما ساروا سيرتهم فورث إسماعيل وإسحق النبوة عن أبيهما إبراهيم عليهم السلام، كما ورث يعقوب النبوة عن إسحق، وكما ورث سليمان داود عليهم السلام. ومبدأ المتابعة أقره القرآن الكريم، قال تعالى مخاطبا إبراهيم عليه السلام «إني جاعلك للناس إماما قال ومن ذريتي، قال لا ينال عهدى الظالمين»^(٢)، كما قال جل شأنه حاكيا أيضا عن إبراهيم عليه السلام: «فمن تبعني فإنه مني، ومن عصاني فإنك غفور رحيم»^(٣). وقال تعالى حاكيا لنوح عليه السلام عن والده: «إنه ليس من أهلك إنه عمل غير صالح»^(٤) ويتبين من هذا أن الإرث الروحي يتوقف على المتابعة والحب والتقوى سواء أكان ذلك في أولاد الشيوخ صلبا أو كان في الأتباع الأتقياء الذين ليسوا من أولاد الشيوخ صلبا، فإن الحب والمتابعة يجعلان التابع جزءا من المتبوع وإن لم يكن من أهله وذريته. جاء في الحديث الشريف: «سلمان منا أهل البيت» وسلمان ليس هاشميا ولا قرشيا ولا عربيا، بل كان فارسيا، ولكن الذي جعله من أهل البيت هو حبه للنبي ﷺ ومتابعته له.^(٥)

وحذر أبو نجيب السهروردي المريد من أن يفسد بدايته بقول المثنيين ومدح المادحين، بل يرجع إلى ما يعرف من نفسه، كما قيل: ليس سماع الألفاظ كمشاهدة الألفاظ، ويعود نفسه صيام النهار وقيام الليل، وخدمة الإخوان. قال الجنيد: كل مريد لا يعود نفسه صيام

(١) المرجع السابق، ص ٢٩.

(٢) البقرة/١٢٤

(٣) إبراهيم/٣٦

(٤) هود/٤٦.

(٥) على سالم: أبو الحسن الشاذلي، ج ٢، ص ٣٠.

النهار وقيام الليل فكأنه تمنى ما لا يصلح له. ثم يراعى (إنفاق) أوقاته في ضرب من الخير. فإن الوقت إذا فات لا يدرك، قال النبي ﷺ «لا ينبغي للعامل أن يكون شاخصا إلا في ثلاث: مرمة لمعاش، أو تزود لمعاد، أو لذة في غير محوم». وقال على رضى الله عنه: ينبغي للمؤمن أن يكون له أربع ساعات من النهار: ساعة يناجى فيها ربه، وساعة يحاسب فيها نفسه، وساعة يأتى فيها العلماء الذين يبصرونه بأمر الله وينصحونه، وساعة يخلى بين نفسه ولذاتها فيما يحل ويجمل.^(١)

وعلى المريد ألا يكتُم سره عن شيخه، بل أن يعرض عليه كل ما يجد قلبه من الأحوال من فتور أو نشاط أو التفات، وأن يذكر له كل خطرة من الخطرات تجول بباله إذ لوكتُم نفسا من أنفاسه عن شيخه فقد خانه في صحبته، بل على المريد أن يكشف لشيخه جميع عيوب نفسه، وإن لزم عن ذلك كشف حاله، لأن الشيخ كالطبيب وحال المريد كالعورة، والعورة قد تبدى للطبيب لضرورة التداوى، ولو وقع له مخالفة فيما أشار عليه شيخه، فيجب أن يقر بذلك بين يديه في الوقت ثم يستسلم لما يحكم به عليه عقوبة له على مخالفته.^(٢)

وعلى الرغم من الاستشهادات الشرعية التي ذكرناها نقلا عن بعض الصوفية، إلا أن ذلك— أى الانقياد والاستسلام— كان للرسول العظيم الذى لا يمكن أن يقاس عليه باتباع نفس الطاعة والاستسلام لآخرين.

وتبدو هذه الصلة محل انتقاد، وقد لقي الصوفية بسببها هجوما مرا وخصوصا إذا قيسَت هذه الصلة بمقاييس التربية الحديثة التى تؤكد شخصية الفرد كأساس لتقويمه لا إلغاء شخصيته والقضاء على إرادته. ولكن الأمور يجب أن تؤخذ بقدر غير قليل من التروى والعمق، وذلك أن الصوفية كثيرا ما يشبهون هذه الصلة بصلة الطبيب بالمريض، والمرض داء نفسى دفين، فلا تجوز المقارنة بوسائل التربية الحديثة، وإنما بالمحل النفسى، وفى العلاج النفسى تقوم مثل هذه العلاقة حيث يسلم له المريض قياده ويطلع على كل أسرارِهِ، ولا يقدم على أمر حتى يستأذن، كل ذلك لضرورة العلاج الذى قد يمتد سنين، ويستند كلا النظامين إلى فكرة الإيحاء الغيرى التى تقتضى من جانب المريد أو المريض قابلية تامة للتصديق أو

(١) السهروردى: آداب المريدين، ص ٦٥

(٢) أحمد محمود صبحى: الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٤٧

الاستهواء وتتشابه الطريقتان كذلك فى الاستناد إلى حتمية الثنائية، إذ لا يتسنى العلاج إلا بوجود طريقين: محلل ومريض، أو شيخ ومريد، كذلك يبدو التماثل شديدا إذا علمنا أن الصوفية كانوا على وعى بفكرة اللاشعور واستحالة إدراك المريض لمكوناته مع ماله من أثر فى السلوك، يقول الجنيد إن سقم الجوارح والأجسام أسهل من سقم القلوب والأفهام، لأن الآفات المعترضة على اليقين سبب البوار، أما الأمراض والأسقام الكائنة فى الجوارح والأجسام فذلك ضرر يؤمل برؤه ويزول مكروهه وشره، وفى عدم وعى المريض أو المريد بهذه الآفات يقول: إن أمراض الأبدان يعبر عنها المريض بما يجد من ذاته وأصفا ما حل به من بلائه، أما علل القلوب، فإن المريض مقصر عن بلوغ نعتة لذلك مختلف عن الوصف لما هناك. ومثل هذه العبارة توضح إدراك الجنيد العميق لما يذكره المريض أحيانا من أسباب خاطئة لأمراضه، ولكن الطبيب لا يغتر بذلك وإنما يعلل للمريض أسباب ما يذكر من تفسيرات خاطئة وينبئه إلى حقيقة مكونات العلل التى افترقها. يقول الجنيد: فالطبيب الخبير البصير، يكشف لأهل الأمراض عما وجبوه وينبئهم عن زوال ما فقدوه حتى كأن الموصوف بالعبارة واللسان منظور إليه بحقيقة العيان، من أجل ذلك كله كان الطبيب أعلم بداء السقيم من نفسه وأحق أن يصف له من الدواء ما يكون سببا لبرئه. (١)

ويعدد الشقيرى عددا من الواجبات التى ينبغى على المريد الالتزام بها، منها (٢).

- من شأن المريد إذا كان طريقه خدمة الفقراء، الصبر على جفاء القوم معه وأن يعتقد أنه يبذل روحه فى خدمتهم ثم لا يحمدون له أثرا، فيعتذر عن تقصيره ويقر بالجناية على نفسه تطييبا لقلوبهم وإن علم أنه يرى الساحة، وإذا زانوه فى الجفاء، فيجب أن يزيدهم فى الخدمة والبر.

- وبناء هذا الأمر (أى التصوف) يقتضى حفظ آداب الشريعة وصون اليد عن الحرام وحفظ الحواس عن المحرمات.

- كما لا ينبغى للمريد أن يتصدر للتعليم والتربية إلا بعد تمام التأكد والإقرار له بأنه قد استطاع بالفعل أن يتجرد عن شواغل الحياة الدنية الصارفة عن ذكر الله، ذلك أنه إن

(١) المرجع السابق، ص ٢٤٨

(٢) الشقيرى الرسالة القشيرية فى علم التصوف، القاهرة، مكتبة محمد على مبيح، ١٩٧٢، ص ٣٢٢

تصدر للتعليم وهو ما زال متعلقا بشواغل الحياة الدنيا، فإن تعليمه هذا لن يتفع أحدا من طالبي الطريق.

ولأن المتصوفة مذاهب وطرق واتجاهات مختلفة المبادئ، نجد هنا في هذا الأمر اختلافًا في الرأي لا نريد أن نغرق في تفاصيله، وإنما نصرب مثلاً يفرق بين رأي كل من ابن عربي والشاذلي، فإذا كان ابن عربي يلح في تحريم تغيير الشيخ، بل وزيارة غيره بدعوى أن يجد عند هذا الآخر ما هو أفضل وأيسر، إذ هو يرى أن القلب دليل على عدم الإخلاص في عبادة الله، نجد الشاذلي كان متسامحاً في هذه الناحية، وكثيراً ما كان ينصح بعض المريدين بالتوجه إلى غيره من الشيوخ إذا كان في ذلك نهوض لحالهم^(١).

ويدافع البعض عما يظهره رأي ابن عربي من تناقض بينه وبين سلوكه الشخصي، فقد صاحب ابن عربي كثيراً من الشيوخ قدرهم بعض المترجمين لحياته بخمسة وخمسين شيخاً، على أساس أنه كان متمكناً من حاله لا يخشى عليه من ذلك التغيير، ولم يكن اصطحابه لهؤلاء الشيوخ إلا طلباً في الاستزادة من (البركة) التي يحملونها ورغبة في التعرف إلى أحوالهم وتواضعاً لهم، أما المريد الذي يقدم له ابن عربي هذه النصيحة، فهو عرضة للوساوس والأوهام، يخشى عليه من قلبه وتردده بين الشيوخ انقراط وانحلال العقد وضياح الإخلاص.

والحق أن ذلك المنطق ضعيف من وجهين:

الأول: أن المربي ينبغي أن يكون قدوة لتلميذه لأنه لو نهى عن خلق وأتى مثله، فإن تأثيره سيكون ضعيفاً مهما سبقت المبررات.

الثاني: أن اقتصار المريد على شيخ واحد سيحرمه فرصة التنويع وتعدد زوايا الرؤية الذي يكون له فعله في تسديد النظر والحكم، كما يؤدي إلى نوع من (التحجر) على رأي واحد، والعقول متفاوتة والمبادئ متباينة والأنواع مختلفة.

كذلك لا ينسى القشيري أن يضع في أعناق الشيوخ واجبات نحو المريدين، تقابل واجبات المريدين نحو شيوخهم. فالشيخ ينبغي أن يراعى الفروق الفردية بين المريدين، وألا

(١) عبد الحفيظ فرغلي على القرنى. محيي الدين بن عربي، القاهرة، دار الكاتب العربي، سلسلة أعلام

العرب (٨٠)، ١٩٦٨، ص ١١٨

يكلفهم ما لا يطيقون، وأن يتدرج في تربيتهم، لأن الطفرة في التشديد، والتكليف قد تأتي بنتائج تخالف ما يرجى. (١)

ويمكن أن تضيف هنا بعض شواهد في هذا المجال قد تضيف جديداً إلى جوانب هذه العلاقة:

فإذا رجع المريد إلى شيخه بالصدق، وجب على شيخه جبران تقصيره بهمة، فإن المريدين عيال على الشيوخ، فرض عليهم أن ينفقوا عليهم من قوة أحوالهم بما يكون جبرانا لتقصيرهم. (٢)

ولا يجوز للشيوخ التجاوز عن زلات المريدين، لأن ذلك تضییع لحقوق الله، وما لم يتجرد المريد عن كل علاقة، لا يجوز لشيخه أن يلقيه شيئاً من الإنكار، بل يجب أن يقدم التجربة له، فإذا شهد قلبه للمريد بصحة العزم، فحينئذ يشترط عليه أن يرضى بما يستقبله في هذه الطريقة من فنون تصاريف القضاء، فيأخذ عليه العهد بالآل ينصرف عن هذه الطريقة بما يستقبله من الأسر والذل والفقر والأسقام والآلام، ولا يجنح بقلبه إلى السهولة، ولا يترخص عند هجوم الفاقات، وحصول الضرورات، ولا يؤثر الدعة، ولا يستشعر الكسل. (٣)

حرية إرادة المتعلم والمعلم:

هل يعلم المعلم للتلميذ هذه العلوم أم تلك؟ هل يبدأ بذلك العلم أم بذاك؟ أي العلوم يعلمها في المرحلة الأولى من التعليم وأيها يؤخره إلى مرحلة تالية؟ هل من الأفضل أن يستخدم هذه الطريقة أو تلك؟ وهل من المستحسن أن يستخدم هذه الوسيلة أو تلك؟ أي الكتب التي كتبت في الموضوع تكون أفضل كمصدر يتعلم منه المتعلم؟... إلى غير ذلك من تساؤلات عديدة يحفل بها الميدان التربوي وكلها تنطق بأن العملية التربوية تواجه دائماً (ببدائل) تحتاج إلى (اختيار) من كل من المعلم والمتعلم، ومن هنا فقد اتفقت معظم المذاهب والنظريات التربوية على أن (حرية الإرادة) أساس لاغنى عنه لحسن قيام العملية التربوية.

(١) إبراهيم بسيوني، الإمام القشيري، ص ٢٠٧.

(٢) الرسالة القشيرية، ص ٣١٦.

(٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.

لكن القارئ للأدب التربوي الصوفي سوف تصدمه تلك الكثرة من الكتابات التي تؤكد في مجموعها على (سلب) المتعلم حرية الاختيار، وهذا هو ما سنكشف عنه في الجزء الحالي.

فمن المعروف أن الجبر هو النزعة الحاكمة على وجه التقريب في مختلف الفرق والاتجاهات حتى أنه يعد لا مجرد مقوم أو ركن من مقومات وأركان التصوف، بل هو معناه وحقيقته. فالتصوف لدى ممشاد الدينوري إسقاط الاختيار مع صحبتك للخلق، والتصوف ثلاث خصال لدى رويم من بينها ترك الغرض والاختيار، والصوفي منقاد للحق، فليس للحوادث أثر عليه بحال على حد تعبير أبي الحسن البصري. إنه كما يقول الشبلي كالطفل في حجر الحق، بل إنه في حركاته وسكناته بين يدي الله كالميت بين يدي الغاسل.^(١)

وإذا كان التوحيد يعتبر الأصل الأول في الإسلام، إلا أنه يكتسب معنى غير ما هو معروف من القول بأن لا إله إلا الله، فالقشيري يروي عن الجنيد أن بعض العلماء قد سئلوا عن التوحيد فقالوا هو اليقين فسئلوا عن المقصود باليقين، ف قيل له هو معرفتك أن حركات الخلق وسكونهم فعل الله عز وجل وحده لا شريك له، فإذا فعلت ذلك فقد وحدته^(٢)، وشيء قريب من هذا نجده في كتابات الغزالي، فهو يقول: «اعلم أن التوكل من أبواب الإيمان، وجميع أبواب الإيمان لا تنتظم إلا بعلم وحال وعمل. والتوكل كذلك ينتظم من علم هو الأصل، وعمل هو الثمرة، وحال هو المراد باسم التوكل، فالعلم هو الأصل وهو المسمى إيماناً في أصل اللسان، إذ الإيمان هو التصديق، وكل تصديق بالقلب فهو علم، وإذا قوى سمي يقيناً، ولكن أبواب اليقين كثيرة، ونحن إنما نحتاج منها إلى ما نبني عليه التوكل، وهو التوحيد، الذي يترجمه قولك (لا إله إلا الله وحده لا شريك له)، والإيمان بالقدرة الذي يترجم عنها قولك (له الملك)، والإيمان بالجود والحكمة الذي يدل عليه قولك (وله الحمد).^(٣)

وهكذا يعنى التوحيد عند الصوفية أن الله وحده هو الفاعل، ومن ثم فليست المسألة مجرد نفى الكثرة في الأرباب ولكن أيضاً نفى الكثرة بالنسبة للأسباب، فهي كلها لا تجرى فعلها إلا بأمره عز وجل، والذي يستند إلى الأسباب، يقع في صورة من صور الشرك، في

(١) أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٢٨.

(٢) الرسالة القشيرية، ص ٨.

(٣) على عيسى ثمان. الإنسان عند الغزالي، ص ١٧٩.

تفسيرهم لمعنى قوله تعالى «فإذا ركبوا في الفلك دعوا الله مخلصين له الدين، فلما نجاهم إلى البر إذا هم يشركون»^(١) فكان ذلك منهم شركا وجهلا، أما الإيمان الحق فهو الذي لا يمتزج فيه التوحيد بشرك فلا يثبت الإنسان لنفسه استقلالاً بتحريك ذرة من ملكوت السموات والأرض.^(٢)

إن هذا المعنى يتكرر بصيغ وأشكال مختلفة في كتابات الصوفية، وهو مرئود عليه بسهولة، لأننى إذ أحكم بأن الطائفة هي التي ستقلى إلى هذا البلد أو ذاك بناء على شروط وقواعد توصل إليها العلماء، فإن إيماني يؤكد لي قبل كل هذا وبعده، أن الله هو الذي خلق كل هذه القوانين والقواعد والسنن، وهو الذي خلق هذا العالم أو ذاك ممن اكتشفوا هذه القوانين، وهو الخالق لكل العاملين في الطائفة، بل إن الكشف عن المزيد من القوانين العلمية يزيد الإنسان المؤمن انبهارا، بقدرة الله خالق كل شيء، فالقول إذن بأن فلانا هو الذي حرق أو هو الذي ضرب، أو هو الذي كتب .. إلخ يعنى أنه استخدم القواعد والقوانين التي وضعها الله لمظاهر هذا الكون ومن ثم كان لابد أن تحدث هذه النتيجة أو تلك.

ويسوق ابن عطاء الله السكندري عددا من المبررات التي يستند إليها في ضرورة أن يسقط المتعلم للطريق الصوفي (التدبير)^(٣):

الأول : علم المتعلم بسابق تدبير الله فيه، وذلك أن يعلم أن الله كان له قبل أن يكون لنفسه، فكما كان له مدبرا قبل أن يكون ولا شيء من تدبير الإنسان معه، كذلك هو سبحانه وتعالى مدبر له بعد وجوده.

وقد يبرز تساؤل كيف يمكن أن يكون هناك تدبير في حالة العدم؟ ويكون رد ابن عطاء الله أن للأشياء وجودا في علم الله، وإن لم يكن لها وجود في أعيانها، فالحق سبحانه وتعالى يتولى تدبيرها من حيث إنها موجودة في علمه.

الثاني : أن يعلم الإنسان أن التدبير منه لنفسه جهل منه بحسن النظر إليها^(٤)، فإن المؤمن قد علم أنه إذا ترك التدبير مع الله، كان له بحسن التدبير له، لقوله تعالى «ومن يتوكل

(١) الأنعام/ ٦٥

(٢) أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٢٨

(٣) ابن عطاء الله السكندري: التنوير في إسقاط التدبير، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧١، ص ٦٣

(٤) المرجع السابق، ص ٦٩

على الله فهو حسبه»^(١)، بل ويفسر ابن عطاء قوله تعالى «وأتوا البيوت من أبوابها»^(٢) أن باب التدبير من الله للإنسان، هو إسقاط التدبير منه لنفسه.

الثالث: علم الإنسان بأن القدر لا يجرى على حسب تدبيره، بل غالباً هو غير ذلك فإذا كان التدبير من الإنسان، والقدر يجرى على خلاف ما يدبر، فما فائدة تدبير لا تنصره الأقدار؟ وإنما ينبغي أن يكون التدبير لمن بيده أزمة المقادير.^(٣)

الرابع: علم المتعلم بأن الله تعالى هو المتولى لتدبير مملكته: علوها وسفلها، غيبها وشهادتها. وكما سلم له تدبيره في عرشه وكرسيه، وسماواته وأرضه، فينبغي أن يسلم له تدبيره في وجود الإنسان «فلو أن العبد عرف ربه لاستحى أن يدبر معه، ولا قذف بك في بحر التدبير إلا حجبك عن الله، لأن الموقنين، لما كشف عن بصائر قلوبهم، شهدوا أنفسهم مدبرين لا متدبرين، ومصرفين لا متصرفين، ومحركين لا متحركين»^(٤).

الخامس: علم المتعلم بأنه ملك لله، ومن ثم فليس له تدبير ما هو لغيره، فما ليس له ملكه، ليس له تدبيره^(٥)، ويستشهد ابن عطاء الله على هذا بقوله عز وجل: «إن الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة»^(٦)، فلا ينبغي - بناء على هذا في رأى ابن عطاء الله - لعبد بعد المبايعة تدبير ولا منازعة، لأن ما باعه وجب عليه تسليمه وعدم المنازعة فيه، فالتدبير فيه نقض لعقد المبايعة، وقد دخل ابن عطاء الله على الشيخ أبي العباس المرسى يوماً فشكا إليه بعض أمره، فقال: إن كانت نفسك لك فاصنع بها ما شئت، وإن تستطيع ذلك أبدأ، وإن كانت لبارئها، فسلمها له يصنع بها ما شاء، ثم قال: «الراحة في الاستسلام إلى الله وترك التدبير معه، وهو العبودية»^(٧).

وإذا كان الصوفية يرون أن العبودية هي ترك المشيئة نظراً لمشيئة الله، وإسقاط

(١) الطلاق/٣.

(٢) البقرة/١٨٩.

(٣) التنوير في إسقاط التدبير، ص ٧٠.

(٤) المرجع السابق، ص ٧٢.

(٥) المرجع السابق، ص ٧٣.

(٦) التوبة/١١١.

(٧) التنوير في إسقاط التدبير، ص ٧٤.

التدبير اعتمادا على تدبيره، فهل يعنى ذلك أن يهمل الإنسان كل نواحي مشيئته وإرادته وأن يكف عن الالتفات إلى أى من نوافعه ونوازعه بحيث يصبح أمام نفسه كما مهملا لا يأتى ولا يدع؟ ولا يكون له من التصرف والسلوك ما يحقق به ذاتيته وإنسانيته؟.

يؤكد بعض الباحثين المحدثين^(١) أن ذلك ليس هو المقصود، وأن المقصود هو ترك المشيئة الإنسانية في جانب امتثال المشيئة الإلهية، لإسقاط التدبير النفساني رضا واطمئنانا إلى التدبير الرباني، ويرجع ذلك في نظر صوفى مثل الترمذى، إلى نظريته إلى النفس وضرورة جهادها ورياضتها حتى يصفو القلب عن أكدارها، ويتخلص من أشغالها، ومن أهم نواحي رياضتها، حرمانها من تحقيق شهواتها، وعزلها عن مجال التدبير والاختيار حتى لا تتحكم في صاحبها، فتعوقه في طريق سيره إلى الله. على أن مشيئة النفس وتدبيرها إنما يعود إلى تحصيل حظوظها - دنيوية وأخروية - وليس ذلك من شأن الإنسان في هذه الدار، لأن الدار دار عبودية، وقد خلق الإنسان فيها عبدا، فانصرافه إلى تحصيل حظوظ نفسه جنوح نحو الحرية أو هو يخالف بذلك تدبير الله له في هذه الدار فمشيئة الله أولى بالنظر والمراعاة لأنه هو الرب المالك صاحب الأمر والنهي، وليس للعبد - من حيث هو عبد - إلا الطاعة. فمشيئته إما أن توافق مشيئة مولاه، وإما أن تخالفها، وهو على أى من الحالين لابد له من أن يحقق مشيئة مولاه بون نظر إلى مشيئة نفسه، كما أن تدبير الله أولى با لرضا والقبول إن لم يكن بالمسارعة والإقبال لأن تدبيره بمقتضى الحكمة البالغة والرحمة السابغة. فتدبير العبد إلى جانب تدبير الله لا يبلغ شيئا فوق أنه مزاحمة للربوبية.^(٢)

والإرادة عند الصوفية هي العنصر الحركي في الطريق، وأساس الوجود والمعرفة^(٣)، بها يثبت الصوفى وجوده ويبلغ مطلوبه ويتصل بربه، هي نقطة البدء ونقطة النهاية، لا يبدأ المرید إلا بها، ولا يمكن أن يصل بنونها، هي من المتصوفة بمثابة العقل من الفلاسفة، وما التصوف إلا ثمرة وجدان حى وإرادة قوية فالنوق الصوفى ليس عملا من أعمال العقل، وإنما هو من مظاهر الوجدان والإرادة، والتجربة الصوفية كلها سلسلة من الحركات

الوجدانية والإرادية، والصوفى أولا وأخيرا (مرید)!

(١) عبدالفتاح بركة: الحكيم الترمذى، ج٢، ص ٢٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢٩.

(٣) إبراهيم مذكور. في الفلسفة الإسلامية، ج٢، ص ١٤٠.

إلا أن الإرادة كما بينا، خاضعة خضوعاً تاماً للإرادة الإلهية، والتصوف بين حالين: إما متضرع خاشع يخشى الله ويهرب قدرته، وهكذا كان الزهاد الأوائل، وإما محب فانٍ في جمال الله وجلاله، والحب الإلهي خطوة في سبيل الفناء، وكانت رابعة العدوية تقول: إنها شغلت عن نفسها بحب الله. والمعرفة الصوفية ضرب من الفناء، والعارفون بالله فانّون عن أنفسهم لأقوام لهم بذاتهم، فهم يتحركون بحركة الله وينطقون عن الله بما يجرى على ألسنتهم، وينظرون بنور الله في أبصارهم، فالله هو المريد في الحقيقة لكل شيء، ولا بد للعبد أن يتخلى عن إرادته لكي يترك كل شيء لله، ووحدانية الوجود التي قال بها ابن عربي ترى الله في كل شيء ولا تدع للعبد مكاناً في الكون، وتكاد تقضى على الأخلاق والتكاليف والجزاء والمسئولية.

لقد كانت هذه الإرادة مثار الطعن على الصوفية، يذكر ابن الجوزي أن أحد الصوفية سأل عن رجل يجمع المال لأعمال البر، فقال: تركه أبر منه، وعن رجلين أحدهما طلب الدنيا حالاً فأصابها فوصل بها رحمه وقدم منها لنفسه، والآخر جانبها ولم يبذلها، فكان الرد أن الذي جانبها أفضل، وأن ما بينهما في الفضل بعيد بعد ما بين مشارق الأرض ومغاريها. ويعد ابن الجوزي ذلك من شبهاتهم ومن تلبيس إبليس عليهم.^(١)

ومن ناحية أخرى، فإن تأصل فكرة الجبر لدى المتصوفة هي التي دعتهم - مع ما عرف عنهم من تسامح - إلى معاداة المعتزلة أشد العدا، فقد روى أن المحاسبي قد رفض أن يرث أباه لأنه كان يقول بالقدر. وكان يونس بن عبيد ينهى عن مجالسة عمرو بن عبيد ويقول: لأن تلقى الله بالزنا والسرقه وشرب الخمر أحب من أن تلقاه برأى عمرو وأصحاب عمرو.^(٢)

ويستعين الصوفية بملاحظاتهم وتحليلاتهم النفسية في إيضاح مذهبهم في القدر الإلهي والاستطاعة الإنسانية فيقول مثلاً أن من أهم خصائص النفس الأمانة، ذلك المبدأ الخاص المائل بطبيعته نحو المادة أو الأهداف العاجلة القريبة. إنها تسكن عند الأمر وتنشط عند النهي، أي أنها في مجال الواجب الديني أو الأخلاقي تميل إلى الكسل وعدم التنفيذ، بينما تريد أن تنطلق في محارم الله ومحظوراته، وفي كل ما يتعارض مع الفضائل

(١) ابن الجوزي (أبو الفرج) - تلبيس إبليس، الإسكندرية، دار القاسية للنشر والتوزيع، ص ١٧٨

(٢) أحمد محمود صبحي - الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٣١

الأخلاقية إرضاء لنزواتها وإشباعاً لشهواتها، ويدرك الصوفية دقة موقف الإنسان وصعوبته، فهو مطالب بأن يسكن ويهدأ إذا نشط فيه ذلك المبدأ المتمرد، أن يقاومه في هدوء واتزان، وهو مطالب كذلك بأن ينشط وينطلق ويتحرك إذا تخاذل فيه هذا المبدأ الدنيء، فالصراع دائم مع النفس لإعلاء كلمة الحق والأخلاق- ولا يرى الصوفية سبيلاً إلى تمكين الإنسان من الانتصار النهائي إلا باللجوء إلى الله في طواعية محببة وعبودية خالصة، فمنه العون والتأييد^(١)

وترتبط قضية (التوكل) بقضية حرية الإرادة، بل إنه ليصعب التمييز بينهما، وتبين لنا هذا من الوقوف على معنى التوكل عند القشيري فهو في أبسط معانيه اختيار الله وكيلا ولا يكون ذلك إلا بقطع العلائق عن الدنيا والآلئق، بل أكثر من ذلك، قطع الوشائج الخفية التي تصل الإنسان بتدبيره، أو في عبارة أدق بشعوره بالقدرة على التدبير، ومن ثم فإن من جعل المخلوق وكيلا له، فإنه يسأله الأجر وقد يخونه في ماله وقد يخطئ في تصرفه، أو يخفى عنه الأصوب والأرشد بصاحبه، ومن رضى بالله وكيلا أعطاه الأجر وحقق ماله، وأثنى عليه واطف به في دقائق أحواله، مما لا تهتدى إليه أماله ولا يحيط بتفاصيله سؤاله، ومن جعل الله عز وجل وكيلا لزمه أيضا أن يكون وكيلا لله سبحانه على نفسه.^(٢)

وإذا كان التوكل هو تفويض الأمور إلى الله وحده، فإن هذا يعني: علم العبد بأن الحادثات كلها حاصلة من الله تعالى، ولا يقدر على الإيجاد غيره، وهذا القدر من المعرفة من شرائط الإيمان، قال تعالى «فتوكلوا إن كنتم مؤمنين»، وما زاد هذا القدر من سكون القلب وزوال الانزعاج والاضطراب، فهي أحوال تلحق بالتوكل على وجه كماله، والمتحققون بهذا درجات، فمن يكتفى بما في يده ولا يطلب الزيادة عليه ويستريح قلبه عن طلب الزيادة، فهو صاحب قناعة، ثم بعد هذا سكون القلب في حال عدم الأسباب فيكون مجردا عن الشيء، ويكون في إرادته متوكلا على الله، وهؤلاء متباينون في الرتبة، فواحد يكتفى بوعده لأنه صدقه في ضمانه فيسكن عنه عند فقد الأسباب بقلبه ثقة منه بوعده ربه، فيسمى هذا متوكلا، ويقال على هذا: أن التوكل سكون القلب بضمان الرب، ومن يعلم أنه يعلم حاله فيشتغل بما أمره الله ويعمل على طاعته، ولا يراعى إنجاز موعده فهذه حالة التسليم، ومن يكل أمره إلى الله، ولا يختار فيستوى عنده وجود الأسباب وعدمها، ويشتغل بأداء ما ألزم

(١) محمد كمال جعفر التصوف، ص ٢٨٢.

(٢) إبراهيم بسيوني، الإمام القشيري، ص ٢٥٠.

الله، ولا يفكر في حال نفسه، ويعلم أنه مملوك لمولاه، والسيد أولى بعبده من نفسه، فهذه هي حال التفويض، ومن ارتقى عن هذه الحالة فوجد الراحة في المنع، واستعذب ما يستقبله من الرد، فهي مرتبة الرضاء^(١).

ومما يرويه الصوفية من حالات التوكل، قال إبراهيم بن أدهم: رأيت ذات مرة زاهدا متوكلا، فسألته: من أين تعيش؟ قال ليس لي علم بهذا، اسأل الرزاق، ما شأنى وهذا الأمر؟ وقال: اشتريت غلاما ذات يوم فسألته: ماذا تريد أن تأكل؟ قال: كل ما تطعمنى به، قلت: ماذا تريد أن تلبس؟ قال: كل ما تلبسنى إياه، قلت: ماذا تريد أن تعمل؟ قال: ما تأمرنى به، قلت: فماذا تريد؟ قال: ما شأن العبد والإرادة؟ فقلت لنفسى: يامسكين، هل كنت فى كل أيام حياتك عبدا لله مثل هذا؟ فتعلم العبودية إذن، فبكيت حتى أغشى على^(٢).

ويقول نيكلسون معلقا على فكرة التوكل: أى نوع من الخلق يمكن أن تنتج نظرية كهذه؟ فأما فى أحط منازلها فعاطل ضليل كل على غيره، وأما فى أعلاها فدرويش مسالم يظل ساكنا وسط الأحزان يقابل المدح والذم على السواء بعدم المبالاة، ويلقى الأذى والنصب والعذاب على أنها أحداث جارية فى مأساة الحظ الأبدية^(٣).

ويضيق المقام عن الإشارة إلى كل ماوجه للصوفية من انتقادات بسبب إسرافهم فى القول بالجبر وغلوهم فى التوكل إلى حد التواكل وخصوصا فى عصور التدهور والانحطاط، والواقع أن كثيرا من هذه الانتقادات متعذر تفنيدها على أساس أخلاقى حتى على أشد المتحمسين للصوفية، وكيف يمكن الدفاع عن مثل هذه الأبيات التى ذكرها الغزالي نفسه وليس أحد متأخرى الصوفية أو الدراويش:

جرى قلم القضاء بما يكون فسيان التحرك والسكون

جنون منك أن تسعى لرزق ويرزق فى غشاوته الجنين

وإذا كان التواكل أخطر النتائج العملية للقول بالجبر، فإن شطحات الصوفية والنظريات الفلسفية المتطرفة قد لزمته عنه نظريا، إذ ينتقل الصوفى من إسقاط الإرادات أو

(١) المرجع السابق، ص ٢٥١

(٢) قاسم غنى: تاريخ التصوف فى الإسلام، ج ١، ص ٤١٧.

(٣) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٣٠

الأسباب إلى إسقاط الفاعلين أو المريدین، فلا یثبت لنفسه إنية ولا ذاتا لیدعی الفناء أو الحلول أو الاتحاد أو یسقط وجود الموجودات فلا یعدھا إلا مظاهر أو تجلیات للوجود الإلهی فی وحدة الوجود^(١).

ومع إلحاح صوفی مثل ابن عطاء الله السکندری علی ضرورة إسقاط التدبیر والركون إلى التوکل، إلا أنه یبادر فینفی أن هذا یتعارض مع الأخذ بالأسباب، وهو یستند فی ذلك إلى حدیث للرسول ﷺ جاء فیہ رواية عن جابر رضی الله عنه، «یأیها الناس اتقوا الله وأجملوا فی الطلب، فإن نفسا لن تموت حتی تستوفی رزقها، وإن أبطأ عنها، فاتقوا الله وأجملوا فی الطلب، خنوا ما حل ودعوا ما حرم» فالرسول الکریم قد أباح الطلب، ولو كان منافیا لمقام التوکل، لما أباحه، والطلب من الأسباب، وقد سبق له علیه السلام أن قال «أحل ما أکل المرء من کسب یمینه» إلى غیر ذلك من الأحادیث التي تدل علی جواز الأسباب، بل علی الحث علیها والندب إليها^(٢).

ولعل هذا یتفق علی ماذهب إليه نیکلسون من أن الصوفیة أنفسهم قد عدلوا فی التوکل بمضی الزمن بحیث أصبح لا یتنافی فی نظرهم مع التکسب، وكذلك وصلوا إلى نتیجة مشابهة لهذه فی مسألة ما إذا كان یصح للمتوکل أن یتطبب بالدواء أم لا، ولكن كان من بینهم أفراد یرفضون دائما أن یغلبوا علی ضمائهم^(٣).

ورأى ابن عطاء الله فی الأخذ بالأسباب جملة من المزايا یمكن إجمالها فیما یلی:

– أن الحق تعالی، علم ضعف قلوب العباد وقصورهم عن مشاهدة القسمة وعجزهم عن صدق الثقة، فأباح لهم الأسباب إسنادا لقلوبهم وثبیتا لنفوسهم، فكان ذلك من فضله علیهم.

– أن فی الأسباب صيانة للوجه عن الابتذال بالسؤال، وحفظا لبهجة الإیمان أن تذلل بالطلب من الخلق، فما یعطیک الله من الأسباب فلا منة فیہ لمخلوق علیک.

– أن فی شغل العباد بأسبابهم، شغلا عن معصيته والتفرغ إلى مخالفته.

(١) المرجع السابق، ص ٢٢١.

(٢) التنویر فی إسقاط التدبیر، ص ٣٢٥.

(٣) نیکلسون: فی التصوف الإسلامی وتاریخه، ص ٥٥.

- أن فى الأسباب والقيام بها رحمة بالمتجربين، ومنة من الله على المتوجهين لطاعته المتفرغين لها، ولولا قيام أهل الأسباب بها، فكيف كان يصح لصاحب الخلوة خلوته، ولصاحب المجاهدة مجاهدته، فجعل الحق تعالى الأسباب كالخدمة للمتوجهين إليه والمقبلين عليه. (١)

- أن الحق تعالى أراد من المؤمنين أن يتألفوا لقوله تعالى: «إنما المؤمنون إخوة» فكانت الأسباب سببا لتعارفهم، وموحية لتوادهم، ولا ينكر الأسباب إلا جاهل أو غافل عن الله، ولم يبلغنا أن رسول الله ﷺ لما عاد الناس إلى الله، أمرهم بالخروج عن أسبابهم، ولكن أقرهم على ما يرضاه الله منها ودعاهم إلى وجود الهدى والقرآن والسنة يتضمنان الكثير مما يدعم القول بالأسباب، وقد أحسن من قال:

ألم تر أن الله قال لمريم : إليك فهزى الجذع يساقط الرطب
ولو شاء أدنى الجذع من غير هزها إليها ولكن كل شئ له سبب (٢)
إشارة إلى قوله تعالى «وهزى إليك بجذع النخلة تساقط عليك رطبا جنيا» (٣).

ولئن صح أنه كان فى الأزمنة الماضية أفراد تجربوا لصدق عزيمتهم وقوة احتمالهم وصفاء أوقاتهم وسريرتهم، فإن زمننا الآن وتكاليفه القاسية لا يتفق وهذا الحال الصعب الذى يتطلب جهادا شاقا، ويحتاج إلى عمل كل يد ومشاركة كل جهد فى بناء صرح الأمة ومجاهدة عنوها واستعادة مجدها .

لقد ألف التصوف قديما أن يرى بعض العاجزين عن الكسب فى مواقف تتنافى مع كرامة المسلم، فأراد أن يصون وجوههم من ذل السؤال فدعا القادرين إلى إقامة الزوايا والتكايا فقاموها وأجروا لها الأرزاق ووقفوا عليها الأوقاف وحثوا الناس على التبرع لها ورعايتها وإصلاحها، وكانت هذه الزوايا والتكايا مدارس ومعاهد تدرس فيها أصول الطريق الصوفى ومناهجه، وأحكام الشريعة الفراء وفروض الدين وطريق العبادات. وغير ذلك من أنواع العلوم التى لاغنى للمريد عنها، كما كانت بيوتا اجتماعية تربي النفوس وتعالج أمراضها ويشرف عليها شيوخ وعلماء أجلاء، وقد انتشرت هذه الزوايا والتكايا ومثلها

(١) التنوير فى إسقاط التدبير، ص ٢٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢٧.

(٣) مريم، ٢٥.

الخوانق فى مختلف البلاد الإسلامية، وكان المنتسب إليها يجد الرعاية الكافية والثقافة الواسعة والحياة الكريمة (١)

أما حالة التجرد التى نراها عند قلة من الصوفية، فهى أحوال فردية لا يقاس عليها، ولم يندبوا أحدا إلى التخلق بها، حتى أن ابن عطاء الله السكندرى حدثته نفسه أن يتجرد ويترك الأسباب، فممنعه شيخه (المرسى) من ذلك قائلا: صحبتنى إنسان مشغول بالعلوم الظاهرة ومتصدر فيها فذاق من هذه الطريق شيئا فجاء إلى فقال: ياسيدى أخرج مما أنا فيه وأتجرد لصحبتك؟ فقلت له: ليس الشأن ذا، ولكن امكث فيما أنت فيه خير، وما قسم الله على أيدينا فهو إليك واصل.

ولعل هذا يقطع الطريق على هؤلاء الأشخاص الذين يتكسبون باسم الدين ويقعدون عن العمل ارتكازا على هيبته لدى العامة واتكالا على المعتقدين فيهم. إن علماء تصوف دفعوا الناس إلى العمل حتى لا يتركوا فرصة لأحد يستريح على حساب غيره، وحاربوا الخمول بين تلاميذهم ومريديهم، وطلبوا منهم عدم التفريط فى الوقت وإضاعته بحثا عن غير طائل (٢).

التربية الأخلاقية:

حدد كثير من الكتاب المحدثين التصوف نفسه بأنه ليس فقط تزكية النفس، بل إنه الخلق الطيب، يقول أبو بكر الكتانى (المتوفى سنة ٣٢٢هـ) «التصوف خلق، فمن زاد عليك فى الخلق، فقد زاد عليك فى الصفاء».. ويقول أبو محمد الجيرى (المتوفى سنة ٣١١هـ) وقد سئل عن التصوف بأنه «الدخول فى كل خلق سنى، والخروج من كل خلق دنى» أما أبو الحسن النورى، فإنه ينفى عن التصوف أن يكون رسما منهجيا تخطيطيا، أو أن يكون علما كسبيا، ويجزم بأنه خلق، ويعلل النفى والإثبات فيقول «ليس التصوف رسما، ولكنه خلق لأنه لو كان رسما لحصل بالمجاهدة ولو كان علما لحصل بالتعليم، ولكنه تخلق بأخلاق الله ولن تستطيع أن تقبل على الأخلاق الإلهية بعلم أو رسم» (٣)

(١) عبد الحفيظ فرغلى على القرنى التصوف فى الحياة العصرية، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٨٤، ص ٨٣

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

(٣) عبد الحليم محمود العارف بالله أبو العباس المرسى، القاهرة دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٨٤)، ١٩٦٩، ص ١٧

والواقع أننا لو نظرنا إلى كثير من الأشخاص الذين اشتهروا بالسمو في الجانب الأخلاقي الكريم واتصفوا بأروع الصفات الأخلاقية، واتخذوا الفضيلة مذهباً وشعاراً، فإننا نجدهم أشخاصاً مثاليين في المحيط الأخلاقي وفي المجتمع. ولكن ليس معنى ذلك أنهم لا محالة من الصوفية. ولو نظرنا في البيئة اليونانية لوجدنا داعية إلى الفضيلة وامتدحاً بها ومحاولاً نشرها بشتى الوسائل وبمختلف الطرق، سواء أكان ذلك بالدعوة الاقناعية أم بالمنطق الجدلي أم بالأسوة الحسنة، ذلك هو سقراط، ومع ذلك فإن سقراط هذا لم يكن صوفياً بالمعنى الدقيق لكلمة (صوفى).

وإذا انتقلنا إلى البيئة الإسلامية، فإننا نجد الحسن البصري من أروع الشخصيات الأخلاقية العالية، ومع ذلك لم يكن صوفياً بالمعنى الدقيق لكلمة (صوفى)

على أنه من الطبيعي أن تكون الأخلاق الكريمة أساساً من أسس التصوف^(١).

وكان التصوف في القرنين الثالث والرابع علماً للأخلاق الدينية أساساً. ومن الطبيعي أن ترتبط الناحية الأخلاقية للتصوف لهذا العهد بالكلام في النفس الإنسانية وتصنيف قوامها وبيان أفعالها وأمراضها وطريق الخلاص منها، ولذلك يمكننا أيضاً القول بأن التصوف آنذاك كان مطبوعاً بطابع سيكولوجى إلى جانب الطابع الأخلاقى، وإن شئت قلت أن مبحث الأخلاق عند الصوفية وقتئذ كان قائماً على أساس تحليل النفس الإنسانية لمعرفة أخلاقها الذميمة، والتكامل الخلقى عندهم يكون بإحلال الأخلاق المحمودة محل الأخلاق الذميمة^(٢).

يقول القشيري في رسالته: «وإنما أراونا (أى الصوفية) بالنفس ما كان معلولاً من أوصاف العبد ومذموماً من أخلاقه وأفعاله، ثم إن المعلولات من أوصاف العبد على ضربين: أحدهما أن يكون كسباً له كمعاصيه ومخالفاته، والثانى أخلاقه الدنيئة (النظرية) فهى فى نفسها مذمومة، فإذا عالجها العبد ونازلها ستنتقى عنه بالمجاهدة تلك الأخلاق».

وقد بين السهروردي البغدادي في (عوارف المعارف) ذلك الارتباط الوثيق بين علم الأخلاق وعلم النفس عند الصوفية فقال إن الصوفية رزقوا سائر العلوم التى أشار إليها

(١) المرجع السابق، ص ١٨

(٢) أبو الوفا التفتازانى، مدخل إلى التصوف الإسلامى، ص ١٠٢

المتقدمون، ومن أعز علومهم علم النفس ومعرفتها ومعرفة أخلاقها. ويقول الطوسي في (اللمع) إن للطوسية أيضا تخصيصا في معرفة النفس وأماراتها وخواطرها ودقائق الرياء والشهوة الخفية والشرك الخفى. وذكر الكلاباذى أن أول ما يلزم السالك لطريق التصوف (علم آفات النفس) ومعرفتها ورياضتها وتهذيب أخلاقها.

فنحن نرى من كل هذه الشواهد الارتباط الوثيق بين التصوف كعلم للأخلاق وعلم النفس، فكان المتقدمون من الصوفية يجعلون علم النفس مندرجا تحت الأخلاق (والتصوف) وإن شئت قلت: كان علم النفس عندهم علما غائيا يهدف إلى غاية أخلاقية هي تهذيب النفس بتعويدها الفضائل الأخلاقية على اختلافها، فلم يكن علم النفس عندهم إذن مستقلا أو موضوعيا كما هو الشأن في العصر الحالى^(١).

والكلام في الأخلاق ومعانيها كالمجاهدة والتوبة والصبر والرضا والتوكل والتقوى والخوف والرجاء والمحبة والذكر وغير ذلك، والنفس وعللها والسلوك وأدابه ومراحلها، حظ مشترك بين صوفية القرنين الثالث والرابع جميعا، وكتب طبقاتهم حافلة بالشئ الكثير من أقوالهم في ذلك.

ولما كانت السعادة الأخلاقية التي هي غاية الصوفية المسلمين قد تركزت حول الله عز وجل، سواء كان ذلك طمعا في جنته أو خشية من ناره، أو محبة لذاته، أو فناء عن البشرية للبقاء معه سبحانه وتعالى، أو معرفة له، إلى غير ذلك من الصور، فقد اعتبر الصوفية أن الطريق إلى السعادة، هو الطريق إلى الله، وأنه بذلك أعرف الطرق وأكمل السبل، يقول ابن عربي: «واعلم أن هذا الطريق، أعنى طريق الله هو الصراط المستقيم، هو أجل الطرق وأسناها، لأن الطرق تتشرف وتنضع بحسب غايتها، ولما كان هذا الطريق غاية الحق سبحانه والحق أشرف الموجودات، وأعز المعلومات لا إله إلا هو، وكان الطريق إليه أشرف الطرق وأفضلها، والదال عليه سيد الأدلاء وأكملها وأعظمهم، والسالك عليه أسعد السالكين وأنجاهم، فينبغي للعاقل ألا يسلك من الطريق سواء لارتباطه بسعادة الأبدية»^(٢).

(١) المرجع السابق، ص ١٠٤

(٢) عبدالحى محمد قايل المذاهب الأخلاقية في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤،

وسبيلهم هنا يقوم على العلم والعمل، ولذلك نجد الغزالي، وهو يتحدث عن إقباله على طريق التصوف يقول: «وعلمت أن طريقتهما إنما تتم بعلم وعمل» وطريق يجمع بين العلم والعمل ينسجم تماما مع النهج الإسلامي، يقول ابن قيم الجوزية: إن العلم أساسه العمل، وقائد له، والعمل تابع له مؤتم به، فكل عمل لا يكون خلف العلم مقتديا به فهو غير نافع لصاحبه بل مضرة عليه، كما قال بعض السلف: «من عبد الله بغير علم كان ما يفسد أكثر مما يصلح» ثم يذكر ابن القيم أن الأعمال إنما تتفاوت في القبول والرد بحسب موافقتها للعلم ومخالفتها له، فالعلم هو الميزان وهو المحك، وقد قال الله تعالى: «الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور»^(١) وقال عز وجل أيضا «فمن كان يرجو لقاء ربه، فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه أحدا»^(٢)، فهذا هو العمل المقبول من الله^(٣).

وما تميز به عدد من الزهاد من جرأة في الحق ومجابهة للحاكم الظالم هو دعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، دعوة عملية تترك أثرها على من يراها رؤية العين، كما تسير في أصلاب مناهج المريين من الشيوخ، فإذا كان بين المريدين من هو مهيا للاستجابة والتصدي، ميزته التربية الروحية عن غيره من الدعاة، بل وأعطت دعوته البعد الروحي الذي لا بد منه للدعوة، بل لا بد منه للداعية نفسه، لأنه إذا تشرب روح شيخه في جهاد النفس والرفق بالناس والزهد في مغريات الحياة، عرف محاسبة النفس ومراقبة خواطرها كما يتفيا رضا الله في كل حال ورؤيته عند كل فعل، إذا تعلم هذا، عليه أن يجهر بالحق دون خوف من أحد، وأن يتعالى فوق الملذات دون جزع أو خسر، وحق له كذلك أن يكون قوله طريق فعله فيرى الناس فيه ما يسمعون، وتجد دعوته من الأنصار والمجاهدين دونها ما لا تتوقعه حسابات كل الناس. وصدق الداعية أثر من آثار تربيته الروحية حيث نبذ الزيف واطرح الخداع^(٤).

والمصوفية نظرات وممارسات وأحوال عديدة لبعض القيم والسمات الأخلاقية التي يصل توفرها في شخصية المسلم به إلى أقصى ما يمكن أن يتمناه من الرضى نتيجة نهجه وسلوكه على الصراط المستقيم، ويمكن أن نذكر من هذه القيم والسمات:

(١) الملك/ ٢

(٢) الكهف/ ١١٠

(٣) المذاهب الأخلاقية في الإسلام، ص ٢٢٠

(٤) أبو اليزيد العجمي. الزهاد المسلمون ومجالات العمل الإسلامي، ص ٨٣

التوبة: فإذا عقد المسلم العزم على أن يسلك الطريق الصوفى، وأن ينتسب إلى الصوفية، فعليه أن يدع حياته الأولى فيقطع صلته بماضيه وما كان فيه من إخوان سوء وشهوات نفس وزينة حياة، ذلك هو أول مقامات المريدين ومنازل السالكين- التوبة- حيث تجب التخلية قبل التحلية: تخلية النفس من الشرور والآثام قبل تحليتها بالفضائل والأعمال الشريفة، فعلى المريد الندم على ما فات من المخالفات وترك الزلة فى الحال وعقد العزم على عدم الارتداد إلى المعاصى^(١).

وليس التوبة مجرد كلمة استغفار تجرى على اللسان، ولكنها تتمثل فى العبرة من آثار العثرة، وفى استشعار الوجد من عظيم الذنب مع قدرة الله، فيهيىج مع التائب الندم على ما فرط فى حق ربه وحق نفسه، وذلك يقتضى اجتماع الهمة وصدق العزيمة، وليس التوبة على مجرد ما اقترف الإنسان من معاصى فى حق ربه كإغفاله الفرائض، ولكنها توبة على ما ارتكبه فى حق العباد، بل إن هذه معاصى أشد، إلا أن يكون كفرا بالله، ومن ثم فليس بصادق فى توبته من لم يرض الخصوم، ويرد الحقوق ويعوض المظالم، لا ترده عن ذلك أنفة كاذبة أو خشية أن يضع قدره عند الناس^(٢).

الإخلاص: يقول الله تعالى «ألا لله الدين الخالص» وهو سبحانه أغنى الشركاء عن الشرك، ومن أجل ذلك لا بد من الإخلاص، وهو فى ذروته «نور من الله استودعه قلب عبده المؤمن فقطعه به من غيره فذلك هو الإخلاص الذى لا يطلع عليه ملك فيكتبه، ولا شيطان فيفسده، ولا هوى فيميله» ، وإلى ذلك الإشارة بقوله عز وجل فيما يحكى عنه جبريل عليه السلام لرسول الله ﷺ «الإخلاص سر من سرى استودعته قلب من أحببت من عبادى» .

والإخلاص فيما يرى أبو الحسن الشاذلى على ضربين^(٣):

أ- إخلاص الصادقين.

ب- إخلاص الصديقين

(١) أحمد محمود صبحى، الفلسفة الأخلاقية، ص ٢٥٧

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٨

(٣) عبد الحليم محمود. أبو الحسن الشاذلى، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٦٩)،

١٩٦٧، ص ١٢٦

فإخلاص الصادقين لطلب الأجر والثواب، وإخلاص الصديقين: وجود الحق مقصودا به، لاشئ غيره، ولاشئ من غيره.

ويتحدث أبو الحسن عن صفات المخلصين فيقول: .

«رجال جبلهم على حسن عبوديته، وأخلصهم لإخلاص توحيد ربوبيته، واتباع شريعته، فيما منع أسرارهم بأنوار حضرته، وأمد أرواحهم بمعاني المعارف، وخصائص عنايته، وأجال عقولهم في عظمته، وزكى نفوسهم فأحرزها وأخرجها من ظلمة الجهل، وهداهم بنجوم العلم وشمس معرفته. وأيد عقائدهم ببرهان كتابه وسنته، ومحا عزائمهم بتحقيق غلبة مشيئته.. وزينهم بزيينة الزهد، وحلية التوكل، وشرف الورع، ونور العلم، وضياء المعرفة.. وتولاهم فأغناهم به عن غيره»^(١)

تدبير الوقت: ويعنى ابن عربى- شأن غيره من الصوفية - بتدبير الوقت وحسن استخدامه. والمتتبع لكلامه في كتبه وخاصة الأنوار ومواقع النجوم، يرى كيف يلح على ضرورة استفادة المريد من وقته الذى هو كالسيف، إن لم يقطعه المريد بالعمل قطعه الوقت بالمقت.

والوقت لابد أن يكون مقسما بين فعل الخير والعبادة، ويدخل في نطاق فعل الخير، السعى في اكتساب الرزق الحلال وفي الإحسان والتصدق وإعانة الغير وعيادة المرضى وتشجيع الجنائز والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وغير ذلك من أفعال الخير التى لها صلة وثيقة بترقية المجتمع، ويدخل في نطاق العبادة كل ما يعود على النفس من تخلية وتصفية وتحلية، فالتخلية بالتوبة، والتصفية بالرياضة والتخلية بالذكر والتسبيح والتلاوة وما شابه ذلك^(٢).

على أن ذلك كله لا يمكن أن يؤتى ثماره المطلوبة ما لم يكن إرشاد شيخ، ويتصل بذلك في حسن استخدام الوقت محاسبة النفس ومراقبتها حتى يقطع الطريق على وساوسها وخطواتها. والمحاسبة لها أثر كبير في تهذيب النفس وترقية الوجدان وتحسين السلوك، وعليها يتوقف نجاح المريد في الوصول.

ويرى ابن عربى أن يقسم المريد ليله ونهاره تقسيما دقيقا ويختص كل ساعة بأعمال

(١) المرجع السابق، ص ١٢٧

(٢) عبدالحفيظ القرني، ابن عربى، ص ١٢١

صالحة معينة، وقد فصل ذلك في كتابه (كنه ما لا يد للمريد منه) ووضع تخطيطا إجماليا لتوزيع الساعات بما يشغل أوقات الفراغ من تلاوة ومحاسبة وفكر^(١).

جهاد النفس: وإذا كان جهاد النفس من أخص معانيه أن يمنعها من الحرام، فإن أدب النفس ورياضتها أن يمنعها من كل ما يقرب بها من حدود الحرام. أدب النفس أن يمنعها من الحلال حتى لا تطمع في الحرام، فإذا عزم المريد على مجاهدة النفس، فمن مجاهدته لنفسه أن يلزم كل جارحة من جوارحه الفطام عن عملها حلالا كان أو حراما حتى يستريح من تحكمها وتستسلم له ولتوجيهه، فإذا اتجه إليها اتجه بحق، وإذا انصرف عنها انصرف بحق دون أن يكون واقعا تحت تأثير رغبته النفسية، ظاهرة أو خفية، ويضرب الترمذى لذلك مثلا بشهوة الكلام، وذلك أن النفس قد اعتادت لذة التكلم بالكلام، فإذا لم يلزمها الصمت لا بد منه حتى تعتاد السكوت عن الكلام فيما لا بد منه فقد ماتت شهوة الكلام، فاستراح وقوى على الصدق، فلا يتكلم إلا بحق، سكوت عباد، وكلامه عبادة لأنه إن نطق، نطق بحق، وإن سكت سكت بحق^(٢).

إن الإنسان إذا راض نفسه بترك الشهوات وقطعها عن الملذات حتى تذلل وتنقمع فلا يمكن أن تتحكم فيه شهوة، ولا تطالبه برغبة، وإنما تكون سلسلة منقادة للقلب والعقل، ومستقيمة في سيرها على حد ما أمرت به دون نقص أو زيادة أو توان.

وأن ابن الفارض ليصف لنا في قصيدته الثائية الكبرى (نظم السلوك) رياضاته ومجاهداته التي اصطنعها مع نفسه، حين كانت أمارة ولوامة وكيف انتهت بها هذه الرياضات والمجاهدات إلى أن أصبحت مطمئنة، إذ عادت إلى ما كانت عليه في حياتها الروحية الأولى من صفاء ونقاء، وذلك على وجه يبين من خلاله ما كان يحمل نفسه من مشقة وعناء، وكيف كان يقف منها موقف العاصي لها حتى تطيعه وموقف المتعب لها حتى تريحه، وذلك كله إذ يخاطب مريدا وهميا أو حقيقيا فيقول: ^(٣)

ولا تتبع من سولت نفسه له فصارت له أمارة واستمرت
فنفسي كانت قبل لوامة متى أطعها عصت أو أعص كانت مطيعتي

(١) المرجع السابق، ص ١٢٢

(٢) عبد الفتاح بركة: الحكيم الترمذى، ص ١٩٧.

(٣) محمد مصطفى حلمي: ابن الفارض، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (١٥)، مارس ١٩٦٢ ص ١٦٠

فأوردتها ما الموت أيسر بعضه
فعادت ومهما حملته تحملت
وكلفتها لا بل كلفت قيامها
وأذهبت في تهذيبها كل لذة
وأتعبت بها كيما تكون مريحة
له منى وإن خففت عنها تأدت
بتكليفها حتى كلفت بكلفتى
بإيعادها عن عادها فاطمأنت

وقال محي الدين بن عربي: «الشهوات شبهاً، فاجتنبها في دار التكليف، وكن حاكماً ولا تكن محكوماً عليك إذا كان الحاكم النفس، فإن كان الحاكم الشرع، فكن محكوماً هنا تكن في الآخرة حاكماً»، (١)

فابن عربي واضح من حديثه أن أصل طريقته كغيره من الكثير من الصوفيين تنبني على محاسبة الضمير والمجاهدات التي شأنها أن تكبح جماح الغرائز البشرية، وتجعل الإرادة الإنسانية لا تخضع لهوى ولا تستذل لسلطان، وإنما الإرادة الحقة هي المنبثقة من شرع الله الحكيم.

ومن الواضح أننا نلمس مما قيل في هذا الشأن (غلوا) لا يستقيم ومنهج الإسلام الخلقى الذي يقوم على (الواقعية) فيسمح للإنسان بإشباع شهواته في حدود رسمها الله عز وجل ورسوله الكريم، فالجنس يباح للمسلم ممارسته في إطار شرعية الزواج، والملبس يؤكد أنه (زينة الله) وكذلك الطيبات من الرزق، وهي حلال الاستمتاع بها بغير إسراف ولا تبذير وبغير استغلال أو نهب، والمال والبنون زينة الحياة الدنيا للإنسان أن يسعى إليها أيضاً في إطار الشرعية الدينية... وهكذا.

المحبة: العشق أو المحبة من أسمى صفات العارف وأهم أحواله، ومن الأصول المهمة في مبادئ التصوف، وأعظم العوامل التي أسست التصوف على قاعدة العشق والمحبة إنما هي الاعتقاد بوحدة الوجود، ذلك أن العارف بمجرد اعتقاده بأن الله حقيقة يسرى وجوده في كل الأشياء، وأن كل ما سوى الله باطل، لا يرى شيئاً غير الله، ويبدى الحب والعشق لكل شئ ويكون مسلكه ومذهبه السلام العام والعطف على الموجودات كافة.

ويقول أبو نصر السراج في كتاب اللمع بعد أن يذكر آيات القرآن أن مثل الآية

(١) عبدالفتاح السيد محمد الدماصي الحب الإلهي في شعر محي الدين بن عربي، دار الثقافة، القاهرة.

١٩٨٣، ص ٨٢

المباركة «فسوف يأتى الله بقوم يحبهم ويحبونه» و«قل إن كنتم تحبون الله فاتبعونى يحبكم الله» و«يحبونهم كحب الله والذين آمنوا أشد حبا لله»، إن أحوال المحبة ثلاثة:

الحالة الأولى: محبة العامة التى تبرز من إحسان الله إلى الإنسان، لأن قلب الإنسان مجبول على حب من يحسن إليه، وشرط هذه الحال من المحبة كما قيل «صفاء الود مع نوام الذكر لأن من أحب شيئا أكثر من ذكره».

الحالة الثانية: محبة الصادقين والمتحققين التى هى وليدة نظر القلب بالاستغناء والجلال والعظمة والعلم والقدرة الإلهية، ووصف هذا القسم من المحبة هو كما قال أبو الحسن النورى «هتك الأستار وكشف الأسرار».

الحالة الثالثة: محبة الصديقين والعارفين التى هى نتيجة النظر الظاهر والمعرفة الكاملة بأن الله تعالى يحبهم بدون أى سبب أو علة، بل بمحض فضل الرحمة فقط وهم كذلك أيضا يحبون الله بدون علة كما قال أبو يعقوب موسى: «وحتى تشد المحبة محبته»، أى إذا كان واقفا وعالما بالمحبة فى نفسه، فمحبته ليست بصحيحة وتكون المحبة صحيحة عندما لا يبقى شئ سوى المحبوب وينمى العلم بالمحبة^(١).

الذكر: والذكر فى العموم هو ترديد اسم من أسماء الله «فاذكرونى أذكركم» «والذكر الله أكبر» «واذكروا الله كذكركم آباءكم أو أشد ذكرا».

أما الفائدة التى ينتجها الذكر فقد تضافرت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وأقوال العلماء والصوفية على فائده وفضله والمداومة عليه لما له من فوائد إيجابية فعالة ولذات معنوية أخاذة فى صقل القلب، وصفاء النفس والارتقاء بروح الذاكر إلى الملأ الأعلى والقرب من الله، فلقد وجه القرآن الكريم والحديث الشريف النظر إلى فكرة اللذة والكم بذكر نعيم الجنة وعذاب النار، وإلى أن هناك لذات معنوية دائمة تستعلى على كل لذة من اللذات الحسية، بل لاتكاد اللذات الحسية مهما بلغت أن تبلغ ولو جزءا ذا بال من اللذات المعنوية التى تفوق كل وصف، ولا يمكن أن تقدر بالكيف والكم، لأنها فوق الحس، وقد وصف القرآن الكريم لذة الجنة بقوله تعالى «فلا تعلم نفس ما أخفى لهم من قرة أعين» كما وصفها النبى ﷺ بقوله: «وفيهما ما لا عين رأت ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر». وهى لذة القرب من الله.

(١) قاسم غنى، تاريخ التصوف فى الإسلام، ج١، ص ٤٦٩

وأجمع الصوفية على أن الذكر من أهم العناصر الإيجابية في سبيل الوصول إلى الله، وبالمداومة على الذكر وعلى المراقبة بالفكر ويقظة القلب، تصفو النفس ويصبح القلب مستعدا لاستقبال الأحوال الشريفة، ويبلغ الذاكر بهذه الصفة درجة من درجات السعادة على قدر فهمه ووعيه، فإذا كان للإنسان سعادة يستشعرها فيما بينه وبين نفسه، أو سعادة يستشعرها فيما بينه وبين أشباهه أو سعادة يستشعرها في الملأ الأعلى، فأى سعادة يستشعرها الصوفي الذي صفت نفسه وامتلا قلبه بحب الله. (١)

وقال ابن عطاء الله: الذكر يطرد الشيطان ويرضى الرحمن ويزيل الهم والغم ويجلب الفرح والسرور، ويذهب الترح والشرور، ويقوى المشاعر القلبية بل والحواس البدنية، ويصلح السر والعلن، ويجلب الرزق، ويكسو الذاكر مهابة ونورا، ويوصل إلى مقام الإحسان ويفتح أبواب المعرفة «ألا يذكر الله تطمئن القلوب».

الصحبة : والصوفي في مسيرته السلوكية، لابد له من مراعاة حال (الصحبة) وهي قضية جوهرية في تربية الإنسان لأنها تتصل بعلاقته بالغير، ومن هنا حرصوا على تقعيد هذه العلاقة وفقا لاختلاف موقع وصفة الطرف الآخر.

فالصحبة مع المشايخ والكبراء بالاحترام، والخدمة والتوقير، والقيام بأشغالهم، والصحبة مع الأقران بالبشر والانبساط والمواقفة، وبذل المعروف والإحسان، (٢) قال (رويم): ما زالت الصوفية بخير ما تناقروا، فإذا اصطلحوا هلكوا، ويخضع عند الحق ويقابله بالقبول، والصحبة مع الأصاغر بالشفقة والإرشاد والتأديب، والحمل على ما يوجب حكم المذهب، ويدلهم على ما فيه صلاحهم لا على ما فيه مرادهم، وعلى ما يفيدهم لا على ما يحبونه، ويزجرهم عما لا يعنيه. (٣)

والصحبة مع الأستاذ، باتباع أمره ونهيه، وهي من حيث الحقيقة خدمة لا صحبة (٤).
والصحبة مع خادمه بالتلطف والدعاء، وترك الإنكار عليه فيما يبدر منه، قال أنس بن مالك

(١) على سالم: أبو الحسن الشاذلي، ج٢، ص ٧٢.

(٢) السهروردي: آداب المريدين، ص ٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٦٥.

(٤) المرجع السابق، ص ٦٦.

رضى الله عنه: «خدمت النبي ﷺ عشر سنين، فما قهرنى ولا تهرنى، ولا قال لشيء فعلته لم فعلته ولا لشيء لم أفعله لم ما فعلته...»

والصحبة مع الغرياء بالبشاشة والبشر، وطلاقة الوجه وحسن الأدب^(١) والصحبة مع الجهال بجميل الصبر وحسن الخلق والمداراة والاحتمال، والنظر إليهم بعين الرحمة، ورؤية نعمة الله عليهم حيث لم يقمه مقامهم، وإن واجهوه بما يكره، يحلم عنهم.^(٢)

ثم على كل جارحة أدب تختص هي به، قال الله تعالى: «إن السمع والبصر والفؤاد، كل أولئك كان عنه مسئولاً»^(٣)، قال بعض مشايخ الصوفية: حسن الأدب مع الله، ألا تتحرك جارحة من جوارحك في غير رضا الله تعالى: فأدب اللسان أن يكون رطياً بذكر الله عز وجل، ويذكر الإخوان بالخير والدعاء لهم، وبذل النصيحة والوعظ، ولا يكلمهم بما يكرهون^(٤)، ولا يغتاب ولا ينم، ولا يشتم، ولا يغوص فيما لا يعنيه، ويتكلم في كل مكان بما يوافق الحال، فقد قيل لكل مقام مقال.

وأدب السمع ألا يسمع إلى الفحش، والغيبة والنميمة وكل منكر بل يستمع إلى الذكر والوعظ والحكمة، وما يعود عليه بالفائدة دنياً وديناً، ويحسن الإصغاء إلى من يكلمه.^(٥)

وأدب البصر، الغض عن المحارم وعن عيوب الناس والإخوان والمنكرات والمحرمات، ويكون نظره بالاعتبار والاستدلال على قدرة الله تعالى وعظمته وجميل صنعه عارياً من حظوظ النفس الأمارة بالسوء.^(٦)

ومن أدب القلب حسن الظن بالله تعالى وتطهيره من الغل والغش والحسد والخيانة وسوء العقيدة.

وأدب اليدين: البسط بالبر والإحسان، وخدمة الإخوان، وألا يستعين بها على معصية.^(٧)

(١) المرجع السابق، ص ٦٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٨.

(٣) الإسراء: ٣٦.

(٤) آداب المريدين، ص ٧٢.

(٥) المرجع السابق، ص ٧٣.

(٦) آداب المريدين، ص ٧٤.

(٧) المرجع السابق، ص ٧٥.

وأدب الرجلين السعى بهما فى صلاح نفسه وإخوانه، وألا يمشى فى الأرض مرحا ولا يختال ولا يتبختر ولا يزهو، فإنها مما تبغض إلى الله تعالى، ولا يستعين بها على المعاصى. (١)

وعلى الرغم مما هو معروف من نقد ابن تيمية للصوفية، إلا أننا فى هذه الجزئية نجد توافقا لا ينكر، إذ ينهج ابن تيمية نهج الصوفية فى ذلك فيبحثنا فى التخلص من الرذائل الذميمة بالأوراد والأذكار أثناء الليل وأطراف النهار، يقول فى ذلك: فصحة القلب بالإيمان بالعلم النافع والعمل الصالح، ويضم إلى ذلك، الاستغفار فإنه من استغفر الله ثم تاب إليه متعاً متاعاً حسناً إلى أجل مسمى، وليتخذ ورداً من الأذكار فى النهار ووقت النوم وليصبر على ما يعرض له من الموانع والصوارف، فإنه لا يلبث أن يؤيده الله بروح منه ويكتب الإيمان فى قلبه... ولايسأى من الدعاء والطلب، فإن العبد يستجاب له ما لم يعجل... وليعلم أن النصر مع الصبر، وأن الفرج مع الكرب، وأن مع العسر يسراً. (٢)

(١) المرجع السابق، ص ٧٦.

(٢) الطيلاوى محمود سعد. التصوف فى تراث ابن تيمية، (القاهرة) الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٤. ص ٢١٤

الفصل السادس

الاتجاه العلمى

أطلقت كلمة (العلم) فى تاريخ الحضارة الإسلامية على الأنساق المعرفية المختلفة، وهكذا أطلقت على علوم القرآن والحديث والفقه والكلام... وهكذا، لكن ما نقصده بها فى مقامنا هذا هو أمر أقرب إلى المفهوم والاستخدام المعاصرين، فالعلماء فى الفصل الحالى يراد بهم المشتغلون بالعلوم الطبيعية والرياضية والعملية، وبعض العلوم الإنسانية التى تنحدر نحو الضبط العلمى مثل التاريخ والجغرافيا.

وإذا كان تاريخ الفكر التربوى الإسلامى يحظى بجهود الباحثين فى مجالاته التى تنتمى إلى الفلسفة والفقه والصوفية إلى حد كبير، وإلى علماء الكلام بدرجة قليلة، إلا أن الاهتمام بجهود العلماء الذين نعتيهم فى المجال التربوى يكاد أن يكون نادرا إن لم يختلف بالكلية، ربما نتيجة لانصراف جهد العلماء أنفسهم إلى مادة موضوعات بحوثهم نباتا أو حيوانا، أو عناصر كيميائية أو معادن أو أجساما بشرية... إلخ.

ولعل هذا يدعونا إلى التنبيه إلى أن الدراسة العالية لا تتجه إلى «موضوعات» بحوث العلماء، وإنما إلى «طريقتهم»، فضلا عن ضعف الصلة بين دراسة «الموضوعات» والفكر التربوى، فإننا لا نستطيع الزعم بالقدرة على ذلك لأنه يحتاج إلى التخصص والثقافة العلمية القادرة على الفهم والاستيعاب، والبحث والاستنتاج، إن جل غايتنا إنما تتجه إلى «الطريقة»، فهى الألفق بعملية تنمية السلوك البشرى، وهى الأقرب إلى فهمنا وقدرتنا على التناول، ومن المشهور فى عالم التربية، أن التركيز فيها لا يكون فى محاولة الإجابة عن سؤال يقول: ماذا نعرف؟، بقدر ما يتجه إلى سؤال يقول: كيف عرفت ما عرفت؟

ولذلك فإننا على سبيل المثال، ننظر إلى جهد العلماء فى بيان أهمية التفكير العلمى ووضع ضوابطه وقواعده وخطواته، كجهد تربوى، بدرجة عالية لأنه ينصب هنا على «المنهج» و«الطريقة»، إنه يتجه إلى كيفية التفكير.

كذلك نعتبر جهد العلماء فى الكشف عن الأخلاقيات التى يجب أن يتحلى بها العالم،

جهداً تربوياً بالدرجة الأولى، فالأخلاق على وجه العموم تكاد تشكل - كما بينا مرات عدة - لب وجوهر العمل التربوي.

ونحن نعتبر حرص كثير من العلماء على جوانب (التطبيق والتنفيذ) و (المنفعة) لما يصلون إليه من نتائج العلم، تعبيراً عن إضافة حقيقية للفكر التربوي الذي يستهدف أصلاً، تغيير السلوك... وهكذا في بقية القضايا والجوانب التي سنقوم بعرضها على بساط البحث في الصفحات التالية.

ولكننا قبل أن نبدأ في ذلك نحب أن نشير إلى حرصنا على ألا ندخل في مجال المقارنة فنقول ما معناه أن هذا - مثلاً - الذي قاله فلان من علماء المسلمين أدق وأفضل مما قاله فلان من علماء الغرب المحدثين، وليس من أغراضنا تسجيل «سبق» علمي، ذلك لأننا - مرة أخرى - لا نؤرخ للعلم نفسه ولا للعلماء وفضلهم وإنما لمنهجهم وأسلوبهم وطريقتهم مما له أثره في تنمية الشخصية.

الملاحظة الحسية والتجربة العلمية:

التفكير العلمي يبدأ بدراسة الجزئي المحسوس، ويرمى إلى إصدار حكم عام -قانون- يفسر الظاهرة المشاهدة ومثيلاتها والأحداث تبدو أمام العالم ضرورية محتومة وليست ممكنة محتملة لأنها تحدث حتماً عند توافر الظروف التي تكفي لوجودها، وعندئذٍ يمتنع القول بأن وجودها محض اتفاق ومصادفة.^(١)

وابيان مكان الملاحظة الحسية من تراث العرب يقتضينا الأمر أن نبين حرص العرب على الدعوة لها أو التبشير بها مصدراً للحقائق، وممارستهم لها بالفعل في بحوثهم واستعانتهم بها في تمحيص أقوال أسلافهم والكشف عن أخطائهم، ثم اهتمامهم باستخدام الآلات التي تعوضهم عن قصور الحواس^(٢). وتؤكد (هونكة) «أن العرب عندما أخذوا ما أخذوا عن اليونانيين أخضعوه لأبحاثهم التجريبية»، وكذلك تشير إلى أنه «عن طريق المثابرة

(١) توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة (٨٧)، المجلس الوطني

للثقافة والفنون والآداب، مارس ١٩٨٥، ص ٨

(٢) المرجع السابق، ص ١٧

فى البحث والمقاييس، استطاع العرب حصر الحقائق والإحاطة بها، وبعد تجارب مضمينة كثيرة أجريت على النظريات، قدر العربى قبولها والاعتراف بصحتها، أورفصها»^(١).

والكى يتضح لنا النهج التجريبي لدى علماء المسلمين فسوف نجد العديد من الشواهد التى تحفل بها كتاباتهم وأعمالهم.

فلجابر بن حيان منهج تجريبي يصطنعه فى بحوثه الكيماوية جدير بالبسط والتحليل، فهو حريص على أن يقصر نفسه على مشاهداته التى تجى التجربة مؤيدة لها، إذ قد تكون الظاهرة المشاهدة حدثا عابرا لا يدل على اطراد فى الطبيعة، يقول جابر فى رسم خطته العلمية «يجب أن تعلم أنا نذكر فى هذه الكتب (يشير هنا إلى الكتب التى بحث فيها خواص الأشياء) ما رأيناه فقط - دون ماسمعناه أو قيل لنا وقرأناه - بعد أن امتحناه وجربناه، فما صح أوردناه، وما بطل رفضناه، وما استخرجناه، نحن أيضا وقايسناه على أقوال هؤلاء القوم»^(٢).

فجابر فى هذا النص يهتم اهتماما خاصا (بشهادة الغير) - سواء أكانت شهادة مقروءة أم مسموعة - هل يؤخذ بها فى البحث العلمى أو لا يؤخذ بها، فتراه لا يعتد بها إلا على سبيل التأييد لما يكون قد وصل إليه هو بتجاربه، وهذا ولا شك إسراف منه فى الحرص، لأن العلم مستحيل أن يخطو فى تقدم مطرد مالم تأخذ الأجيال الجديدة عن أجيال الكبار علمهم، وهو ما تقوم به بالفعل عن طريق العملية التربوية، وكل ما ينبغى التثبت منه هو أن نستيقن من أمانة أولئك السابقين الذين عنهم نأخذ ما نأخذ»^(٣).

ويطلق جابر اسم (التدريب) على مانسميه نحن اليوم (تجربة)، وهو يجعل إجراء التدريبات (التجارب) العلمية شرطا أساسيا للعالم الحق: «فمن كان دريا كان عالما حقا، ومن لم يكن دريا لم يكن عالما، وحسبك بالدربة فى جميع الصنائع أن الصانع الدرب يحذق، وغير الدرب يعطل»^(٤).

(١) سيجريد هونكة: فضل العرب على أوربا (شمس الله تشرق على الغرب)، ترجمة فؤاد حسنين على، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤، ص ٢٠٥.

(٢) زكى نجيب محمود: جابر بن حيان، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة أعلام العرب (٢)، مارس ١٩٦٢، ص ٥٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٥٦.

(٤) المرجع السابق، ص ٥٧.

والذى دفع جابرا إلى مثل هذا القول، اعتقاده فى تغير طبائع الأشياء، ولكى تتغير لابد أن تفقد ماهيتها الكيفية، لكى تستحيل إلى ماهية أو كيفية أخرى، ونحن، فى الحقيقة لانعرف ماهيات الأشياء، ولكن ما ندركه فقط هو أوزانها النوعية أو وزن هذه الطبائع، أى تحويل هذه الكيفيات النوعية إلى كميات وإدراكها على المستوى الرياضى الكمى، يقول: «الوصول إلى معرفة طبائع الأشياء ميزانها، فمن عرف ميزانها عرف كل ما فيها وكيف ركبت» وأما معرفة (الكم) فتكون عنده بالتجربة التى عليها معول الأمر، ومن يحذق التجربة يجعله جابر «دربا» أى مجربا علميا. (١)

ويتفق معظم المشتغلين بالبحث العلمى أن منهجه يتلخص فى ثلاث خطوات رئيسية:
الأولى: أن يستوحى العالم مشاهداته فرضا يفرضه ليفسر الظاهرة المراد تفسيرها،
والثانية: أن يستنبط من هذا الفرض نتائج تترتب عليه من الوجهة النظرية الصرف، والثالثة: أن يعود بهذه النتائج إلى الطبيعة ليرى هل تصدق أولا تصدق على مشاهداته الجديدة

ولنا أن نسجل بتقدير وإعجاب وعى جابر بالمنهج العلمى فى هذه العبارة التى يصف بها منهجه: «قد عملته بيدي وبِعقلي من قبل، وبحثت عنه حتى صبح وامتحنته فما كذب». فى هذه العبارة تلخيص دقيق لما نريده من الباحث العلمى، فعمل باليد أولا، وإعمال للعقل فيما قد حصلته اليد، ثانيا، حتى تنتهى منه إلى نظرية مفروضة، ثم امتحان تطبيقي - ثالثا - للفرض العقلى الذى فرضناه. (٢)

فالتجربة وحدها لا تكفى لتصنع عالما، بل لابد من أن يسبقها العلم النظرى أو الفرض العلمى الذى يضعه العالم، ثم تكون التجربة بعدئذ هى المحك، يقول: «إياك أن تجرب أو تعمل حتى تعلم ويحق أن تعرف الباب من أوله إلى آخره بجميع تنقيته وعلاه، ثم تقصد لتجرب فيكون فى التجربة كمال العلم». وهذا صحيح إلى حد بعيد، إذ كيف يجرب ويمتحن من لم يعلم أصول صنعة الكيمياء، ويعرف كل أبواب هذا العلم ويدرك الغايات التى يرمى إليها من بحثه واختباره، بل يجب أن تكون هذه الغايات واضحة فى ذهن هذا العالم حتى

(١) بركات محمود مراد جابر بن حيان، رائد منهج البحث العلمى، مجلة المسلم المعاصر، بيروت العدد (٥٠) ديسمبر/ فبراير ١٩٨٨/ ٨٧ ص ٩٢

(٢) زكى نجيب محمود، جابر بن حيان، ص ٦١

يسعى لتحقيقها على بصيرة وهدى، وهو ما يوضحه قوله: «إن كل صناعة لابد لها من سبق العلم في طلبها للعمل، لأنه إنما هو إبراز ما في العلم من قوة الصانع إلى المادة المصنوعة لاغير». ومن كان مدركا للمعلومات المختلفة في العلم الواحد كان حقا «حاكما على الأمر قبل كونه وكيف ومتى يكون».^(١)

ثم يفصل جابر، المنهج الاستقرائي دون أن يذكر هذا المصطلح، فيقول أن المشاهد يتعلق بالغائب على ثلاثة أوجه وهي: ^(٢)

أ- الاستدلال عن طريق المجانسة، وهو من قبيل حكمنا على شيء ما إذا رأينا نموذجا له كأن نرى- مثلا- مجموعة أقلام نستدل بها على بقية الأقلام ما نوعها وما طبيعتها؟

ب- الاستدلال المبني على جرى العادة، وهو الذي يصل به صاحبه إلى التعميم عن طريق مشاهدته لعدة أمثلة يراها متشابهة في ناحية من نواحيها فيعمم عليها الحكم تعميما يجعلها زمرة واحدة. ^(٣)

ج- الآثار. وليس بين أيدينا ما قاله جابر عن الاستقراء عن هذا الطريق.

وكان كثيرون لا يظنون أن للعرب أثرا في كشف الطريقة العلمية، أو التمهيد إلى كشفها، حتى ظهرت مآثر (ابن الهيثم) في الطبيعة، وأطلع الباحثون على كتاب (الحسن بن الهيثم- بحوثه وكشوفه لمصطفى نظيف) الذي ظهر سنة ١٩٤٢، فقد ثبت من كتاب (المناظر) أن (ابن الهيثم) عرف الطريقة العلمية، وأنه سار عليها ومهد إلى أصولها وعناصرها. ^(٤)

وكان ابن الهيثم يزاول التجربة العلمية تكملة للملاحظة الحسية، ويسمى «بالاعتبار» وقد قام بدوره بالكثير من التجارب التي مكنته من التوصل إلى كشوفه العلمية، فمن ذلك أنه توصل إلى تحليل العلاقة بين الهواء الجوي وكثافته، وأبان عن أثرها في أوزان الأجسام، ودرس بقوانين رياضية فعل الضوء في المرايا الكرية وأثناء مروره في العدسات الحارقة،

(١) بركات محمد مراد، جابر بن حيان، ص ٩٢.

(٢) زكي نجيب محمود، جابر بن حيان، ص ٦٤.

(٣) المرجع السابق، ص ٦٦.

(٤) قدرى حافظ طوقان. تراث العرب العلمى فى الرياضيات والفلك، بيروت، دار الشروق، د. ت، ص ٢٩٨.

ولاحظ شكل الشمس الذى يشبه صورة نصف القمر أثناء الخسوف مستخدما جدارا يقوم أمام ثقب صغير فى مصراع نافذة، فكان هذا أول ما عرف عن الغرفة المظلمة التى تستخدم كل صنوف التصوير الشمسى. (١)

وإذا كان من الأصول العلمية التى لا بد للباحثين من التقيد بها هى: الاستقرار، والقياس، والمشاهدة، والملاحظة والتجربة، وتحرى الحقيقة، فإن ملاحظات ابن الهيثم تقترب جدا من هذا، فهو يقول: (٢)

١- تحرى الحقيقة: رأينا أن نصرف الاهتمام إلى (المعنى) بغاية الإمكان، ونخلص العناية به، ونوقع الجد فى البحث عن حقيقته، ونستأنف النظر فى مبادئه ومقدماته.

٢- الاستقرار والمشاهدة والملاحظة: ونبتدى باستقراء الموجودات، وتصفح أحوال المبصرات، وتميز خواص الجزئيات، ونلتقط باستقراء ما يخص البصر فى حال الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه من كيفية الإحساس.

٣- التجربة والاختبار والنقد والحيلة: ثم نترقى فى البحث والمقاييس على التدرج والترتيب، مع انتقاء المقدمات، والتحفظ من الغلط فى النتائج.

ثم ينهى هذا بقوله: فلعلنا بهذا الطريق نصل إلى الحق الذى به يتلج الصدر، ونصل بالتدريج والتلطف إلى الغاية التى عندها يقع اليقين، ونظفر مع النقد والتحفظ بالحقيقة التى يزول معها الخلاف، وتنحسم مواد الشبهات.

ومن العلماء الذين اشتهروا بالتدقيق عند البحث فى النبات رشيد الدين بن الصورى، فقد كان يستصحب معه مصورا عند البحث عن الحشائش فى منابقتها ومعه الأصباغ والليق على اختلافها وتنوعها، فكان يتوجه إلى المواضع التى بها النبات، فيشاهده ويحققه ويريه للمصور، فيعتبر لونه ومقدار ورقه وأغصانه وأصوله ويصور بحسبها، ويجتهد فى محاكاتها، ثم إنه سلك أيضا فى تصوير النبات مسلكا مفيدا، وذلك أنه كان يرى النبات فى إبان طراوته فيصوره، ثم يريه إياه وقت كماله وظهوره بدوره، فيصوره تلو ذلك، ثم يريه أيضا وقت

(١) توفيق الطويل: فى تراثنا العربى الإسلامى، ص ٣٦

(٢) محمد الصادق عفيفى: تطور الفكر العلمى عند المسلمين، القاهرة مكتبة الخانجى، ١٩٧٦، ص ١٤٥

دويه ويبسه فيصوره فيكون الدواء يشاهده الناظر إليه في الكتاب، وهو على أنحاء ما يمكن أن يراه في الأرض فيكون تحقيقه له أتم معرفة ومعرفة أبين.^(١)

وإذا كان الشريف الإدريسي قد لجأ إلى النقل فيما لم تصل إليه استطاعته وخبرته، فإنه قد أثر التجربة والخبرة الشخصية واعتمد على المعاينة فيما هو قريب من متناوله، ولو أن الإدريسي أتيح له مثلاً أن يجوب في الهند والصين وشرقي إفريقيا، وأن يجتاز تلك البحار البعيدة الممتدة إلى هناك، لما أحجم عن وصفها وصف الخبير المعين، ولما احتاج إلى أن ينقل في (نزهة المشتاق في اختراق الآفاق) بعض أوصاف غيره من سبقوه إلى تلك البقاع والأصقاع.^(٢)

وحين نصب الإدريسي نفسه في صقلية للقيام بالعمل الذي كلفه إياه الملك روجر الثاني من كتابة (نزهة المشتاق)، وعمل الخريطة والكرة المشهورة، فإنه لم يحجم لحظة عن الاستفهام والسؤال من أهل المعاينة والخبرة والمشاهدة الذين أتيح لهم من الرحلة ما لم يتح له، فقد كان الرجل كثير التساؤل والاستخبار عن الرحالة والحجاج، وكان لا يتوانى عن السؤال العلمي متى ما وجد في ذلك خدمة للمعرفة التي كان يبحث عنها والحقيقة التي ينشدها.

وقد لاحظنا في معرض وصفه للأندلس والمغرب وصقلية أنه يذكر عبارة تدل على معاينته لما رآه ووقعت عليه عينه، فيقول مثلاً: «وقد رأينا عياناً» أو «وقد رأيت بعيني» أو غير ذلك من العبارات التي تدل على المعاينة لا على السماع أو النقل، وقد يجرى مثال واحد، أو نموذج واحد من ذلك عن بضعة نماذج يمكن ملاحظتها خلال قراءة كتابه، ففي وصفه لحصن المعدن قرب مدينة لشبونة يقول: (وعلى ضفة النهر من جنوبيه، قبالة مدينة لشبونة حصن المعدن، وسمى بذلك لأنه عند هيجان البحر يقذف هناك بالذهب والتبر، فإذا كان زمن الشتاء قصد إلى هذا الحصن أهل تلك البلاد، فيخدمون المعدن الذي به إلى انقضاء الشتاء، وهو من عجائب الأرض، وقد رأينا عياناً).^(٣)

(١) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة في العصور الإسلامية، دمشق، مطبعة الترقى، ١٩٧٢، ص ٧٤

(٢) محمد عبد الغنى حسن. الشريف الإدريسي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، سلسلة

أعلام العرب (٩٧)، ١٩٧١، ص ١١٧

(٣) المرجع السابق، ص ١١٨

ويحكى لنا كثير من الباحثين السبب في تأليف كتاب (نزهة المشتاق)، ويخلص لنا «بالنتيـا» السبب بقوله ^(١) (ولما كان رجار قد رغب في أن يكون لديه كتاب في صفة الأرض، يؤلف عن مشاهدة مياشورة، لاستخراج من الكتب، فقد تصدى الإدريسي لوضع ذلك الكتاب وانتخب نفرا من أذكىاء الرجال، وبثهم في شتى النواحي يصاحبهم الرسامون، وجعل يتلقى ما يعهدون به ويسجله أولا بأول، وفرغ من كتابه سنة ٥٤٨هـ / ١١٥٤م ثم أضاف إليه أجزاء أخرى فيما بعد وسماه (نزهة المشتاق في اختراق الآفاق)، ويعرف كذلك بالكتاب (الرجارى) نسبة إلى (رجر). ويبدو من هذا النص أنه مأخوذ من المقدمة التي كتبها الإدريسي بأنه لما اتسعت أعمال مملكة روجر الملك وأطاعته البلاد الرومية، أحب أن يعرف كيفيات بلاده حقيقة، ويقتلها يقينا وخبرة، ويعلم حدودها ومسالكها برا وبحرا، وفي أى أقليم هي وما يخصها من البحار والخلجان الكائنة بها مع معرفة غيرها من البلاد والأقطار في الأقاليم السبعة^(٢)).

ويبدو لنا أن الإدريسي يعد أن قرأ ما قرأ من كتب الجغرافية والفلك، وبعد أن ساح في البلاد على قدر ما استطاع، بدأ يرتسم في ذهنه تصور جديد لجغرافية الأرض ومنهج جديد لكتابتها، تصور يختلف تمام الاختلاف عما سبقه إلى ذلك الحين، تصور عام يشمل الأرض كلها على أنها كل واحد كل ما فيه جدير بالوصف والتحقيق، فلا يقتصر التحقيق على حوض البحر الأبيض كما عند بطليموس أو على عالم الإسلام كما عند جغرافيين العرب إلى ذلك الحين، تصور جغرافى خالص لا يختلط بالتاريخ هذا الاختلاط الذى جعل الكثير من كتب الجغرافية كتب تاريخ أيضا كما نجد عند أبى عبيد البكرى، ولا يخلط بين الحقيقة والأسطورة، كما نجد عند الهمداني. تصور جغرافى علمى خالص. وبناء على هذا التصور رسم منهجه، منهج مشاهدة وقياس ومقارنة وربط بين الأجزاء وبعضها البعض ومراعاة النسب بينها، وعمل صورة كاملة للأرض، ثم كتابة وصف كامل لهذه الصورة يشمل وصف هيئتها العامة وتقسيمها بعد ذلك إلى مناطق يستقصى الكلام عنها في تفصيل ويجمع عنها كل ما تيسر له من المعلومات، فما شهد به بنفسه أثبته كما رآه، وما لم يشهده سأل عنه أهله

(١) المرجع السابق، ص ٧١

(٢) المرجع السابق، ص ٧٢

ومن رحلوا إليه وساروا في طرقه أو أبحروا في أمواهه أو اشتغلوا بالتجارة فيه^(١)

ويقول سيزار دوبر C.Dubler «... وليؤذن لنا هنا أن نشير إلى استخدام الأديريسي للخرائط الملاحية، وهو استخدام يتجلى في خريطته بصورة لاتقبل الشك.. ولنلاحظ أيضا أن البوصلة استعملت للملاحة في البحر الأبيض بعد سنة ١١٠٠م مما هيأ الوسائل للقياس البحري». وينبه مؤنس إلى أن هذه الملاحظة الأخيرة عظيمة الأهمية لأن الأديريسي مادام قد استخدم خرائط الملاحة التي قامت على أساس من استعمال البوصلة، فلا بد أنه عرف البوصلة واستخدمها لتحقيق ما وجده في رسوم هذه الخرائط^(٢).

واستعمال الأديريسي للخرائط البحرية واستخدامه للبوصلة في تحديد الاتجاه، يعين لنا ناحية جديدة من نواحي امتياز علميته، فإنه من المعروف أن ميلاد الجغرافية الحديثة وعلم الخرائط المصاحب لها لم يتيسر إلا عندما صرف الناس النظر عن آراء الأغريق وتصورات النظريين في هيئة الأرض وأوصافها وعولوا على معلومات الملاحين وأهل الرحلات المستمدة من الخبرة والممارسة الواقعية بفضل اعتمادهم على البوصلة وغيرها من أدوات القياس بدلا من التعويل على النجوم وأفلاكها وسموتها، أي عندما تنبه الناس إلى أن الجغرافية ليست علما نظريا ثانويا يقوم على مذاهب وتصورات وإنما هي علم عملي أساسي لابد أن يقوم على الحقائق بالملاحظة والخبرة والقياس والدراسة، ونظن أن هذا كان مذهب الأديريسي ورأيه في المؤلفات الجغرافية النظرية السابقة عليه، واضح في مقدمة كتابه، ومن هنا كان اتجاهه إلى سؤال الملاحين والرحالين والتجار وأهل الأسفار وحرصه على القياس والتحقيق واستخدام الآلات^(٣)

ولا ينفك الجاحظ ينعي أشد النعي على هؤلاء الذين يشوهون قداسة العلم، ويتهمون الكتاب بالفساد، وتغرهم كثرة أتباعهم، ممن تجده مستهترا بسماع الغريب، ومغرما بالطرائف والبدائع، ولو أعطوا بدلا من هذا الاستهتار نصيبا من التثبيت وحظا من التوقى لسلمت الكتب من كثير من الفساد^(٤). ويحدد الجاحظ في صدر كتابه (الحيوان) وسائل

(١) حسين مؤنس، تاريخ الجغرافية والجغرافيين في الأندلس، القاهرة مكتبة مدبولي، ١٩٨٦، ص ٢٠٢

(٢) المرجع السابق، ص ٢٧١

(٣) المرجع السابق، ص ٢٧٢ - ٢٧٣

(٤) محمد الصادق عفيفي، تطور الفكر العلمي عند المسلمين، ص ٢٤٢

منهج، التي منها (التجربة)، ووصل من شدة ولع الجاحظ بهذه الطريقة أنه أخذ يراقب نماذج كثيرة من الحيوان، ومن أهم هذه الحيوانات، الديك، فالجزء الثانى والسادس غارق بأخباره، ولا سيما ما يتصل بأهل الفرس^(١)، وكان الجاحظ يستمع إلى ندائه فى جوف الليل، ويراقب هذا الصياح ليعلم هل تصيح الديكة بالتجارب أم بطبعها؟ وذلك جانب مهم من تجربة الجاحظ، كذلك نجد من منهج الجاحظ اعتماده على (المعاينة) تلك التي تعتمد على الحواس، ولا سيما الرؤية، وفي ذلك يقول الجاحظ «وليس يشفينى إلا المعاينة.. وكل قول يكذبه العيان، فهو أفحش خطأ وأسخف مذهباً، وأدل على المعاندة الشديدة أو غفلة مفرطة»^(٢).

وإذا كان أبو بكر الرازى مشهوراً كطبيب، إلا أنه قد ترك أثراً بارزاً فى تاريخ علم الكيمياء أيضاً، وذلك لاعتماده الكبير على التجارب العلمية، على نقيض كثيرين سبقوه أعاروا التأملات الفكرية والاستنباطات المنطقية اهتماماً كبيراً. وإن اهتمام الرازى الكبير والاعتماد الرئيسى على التجارب العملية جعله يستحدث كثيراً من الأجهزة والأدوات الكيماوية، وأشار الرازى فى مخطوطة له باسم (سر الأسرار) إلى عدد كبير من الأجهزة المعقدة التركيب والمواد الكيماوية مما يجعلنا نرجح امتلاكه مختبراً جيداً، كما أشار إلى ذلك هوليارد حيث ذكر الكؤوس الزجاجية والخزفية والجفئات، والبودقات، والدواق والأحواض والأفران والملاقط، وأنواع المصابيح وملاعق الاحتراق^(٣).

ويذكر المقدسى فى كتابه «أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم» (٣٧٥هـ / ٩٨٥م) أن الربابنة فى بحر الصين كانوا يحملون «دفاتر» يستعينون بها على الملاحة ومعرفة الطريق مما يؤيد رأى بأن الملاحين العرب قد عرفوا المرشدات الملاحية والخارطيات البحرية منذ القرن العاشر الميلادى. والعرب بهذا العمل يعتبرون أنفسهم بأنهم قد تحرروا من النظريات الكلاسيكية التي ترجع أساساً للمذهب اليونانى، واتخذوا من تجربتهم الشخصية الواقعية أساساً جديداً للجغرافية الملاحية نقضوا به كثيراً من التصورات الجغرافية اليونانية القديمة^(٤).

(١) المرجع السابق، ص ٢٤٢

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤٥

(٣) فاضل أحمد الطائى. أعلام العرب فى الكيمياء، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، ص ١٥٨

(٤) أنور عبدالمعظم. ابن ماجد الملاح، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٦٣)، ١٩٦٦، ص ٣٠

ويعتبر كتاب الفوائد لابن ماجد مثالا لما يمكن أن تحتوى عليه المرشديات الملاحية، ففيه يصف المؤلف هذا العلم بأنه من العلوم المضبوطة عقليا التي تمكن الريان من الوصول إلى البلد المطلوب، دون ميل أو انحراف، كما تعرف به خطوط الطول والعرض، ومنها يمكن تحديد القبلة أو مواضع البلدان بالضبط. ويقتضى ذلك معرفة الريان بالنجوم الملاحية وطرق رصدتها بدقة وتقسيم وردة الرياح ومعرفة الاتجاهات، وكذلك مواسم السفر الملائمة وفقا للرياح والتيارات من وإلى الموانئ المختلفة. ويضيف ابن ماجد إلى كل ذلك ما يسميه بعلم الإشارات ويقصد بها معالم السواحل والجزر وخصائص المياه وطبيعة القاع وقدرها من المعلومات عن الأسماك والطيور وحشائش البحر التي تعين الريان على التعرف على السواحل المختلفة. كما يؤكد ابن ماجد أهمية معرفة الريان بالآلات والأدوات اللازمة لسير السفينة وكيفية صيانتها، ثم هو يطبق جميع المعلومات السابقة الذكر على وصف الطرق المختلفة التي سلكها في المحيط الهندي بين موانئ الجزيرة العربية وسواحل أفريقيا وآسيا وجزر أندونيسيا والبحر الأحمر^(١).

ولقد ظل الطب العربي حتى أواخر العصر الأموي وأيد خبرة عملية يزاولها بعض الأفراد ويتوارثها بعدهم جيل بعد جيل، كان مجرد ملاحظات ومعلومات متفرقة حول أمثلة فردية معينة، لا ترقى إلى وضع قواعد عامة تتدرج تحتها هذه الظواهر الفردية، ولا يصطنع في دراستها منهج علمي تجريبي يمنع البحث فيما وراء الظواهر المحسوسة مما لا يدخل في نظام العلم بمعناه المضبوط^(٢).

ثم بدأ هذا المجال في العصر العباسي يتخذ مسارا علميا منهجيا حيث بدأت دراسات العرب في الطب وغيره من مجالات المعرفة تنسم بطابع علمي، باصطناعها منهجا تجريبيا يفرض قصر الدراسة على الوقائع الجزئية عن طريق الملاحظة الحسية، ويستهدف وضع قاعدة عامة لتفسيرها. وقد اقتضاهم هذا أن ينظروا إلى المرض كظاهرة طبيعية تنشأ عن علل طبيعية ولا ترتد إلى الشياطين أو الأرواح الخبيثة، كما يتوهم عامة الناس في الشعوب المتخلفة بوجه أخص، ولا ترجع ظاهرة المرض إلى عقاب من الآلهة فيستحيل

(١) أنور عبدالعليم. الملاحية وعلوم البحار عند العرب، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،

سلسلة عالم المعرفة (١٢) يناير ١٩٧٩، ص ٥٢

(٢) توفيق الطويل، في تراثنا العربي والإسلامي، ص ١٤٤

علاجها إلا بارضائها، أو يحرم علاجها لأن علاجها مقاومة لإرادة الله، كما ظنت الكنيسة الأوربية في العصور الوسطى، وقد تأدى المنهج العلمى بالعرب إلى استبعاد الخوارق والغيبيات فى تفسير الأمراض والكشف عن أسبابها^(١).

وإذا كان ابن البيطار يعترف بفضل من سبقوه فى الصيدلة، إلا أن نقله عنهم لم يحل بينه وبين تصحيح وتقويم ما نقل عن طريق (المشاهدة والنظر)، فهو يقول عن محتويات كتابه (الجامع فى الأنوية المفردية) «استوعبت فيه جميع ما فى الخمس المقالات من كتاب الفاضل ديسقوريدس بنصه، وكذا فعلت أيضا بجميع ما أورده الفاضل جالينوس فى الست المقالات من مفرداته بنصه، ثم ألحقت بقولهما من أقوال المحدثين فى الأنوية النباتية والمعدنية والحيوانية ما لم يذكره، ووصفت عن ثقات المحدثين وعلماء النباتيين ما لم يصفاه، وأسندت فى جميع ذلك الأقوال إلى قائلها، وعرفت طريق النقل فيها بذكر ناقلها، فما صح عندى بالمشاهدة والنظر، وثبت لدى، ادخرته كنزا سرى، وأما ما كان مخالفا فى القوى والكيفية والمشاهدة الحسية فى المنفعة تبيذته ظهريا...»^(٢)

ومن طريف ما يروى عن أبى سهل الكوهى (من طبرستان) أنه كان يكتب محضرا فى أعمال الرصد التى أجراها فى المرصد الذى بناه (شرف الدولة) فى بستان داره ذكر فيه^(٣): «بسم الله الرحمن الرحيم اجتمعت من ثبت خطه وشهادته فى أسفل هذا الكتاب، من القضاة، ووجوه أهل العلم، والكتاب، والمنجمين، والمهندسين، بموضع الرصد الشرقى اليمون- نظم الله بركته وسعادته - فى البستان من دار مولانا الملك السيد الأجل المنصور، وولى النعم شاهنشاه شرف الدولة، وزير الملة، أطال الله بقاءه وأدام عزه وتأييده، وسلطانه وتمكينه بالجانب الشرقى من (مدينة السلام) فى يوم السبت لليلتين بقيتا من صفر سنة ألف ومائتين وسبعين وثلاثمائة، وهو اليوم السادس عشر من حزيران، سنة ألف ومائتين وتسع وتسعين للإسكندر. و (روزتيران) من (ماه خرداد) سنة سبع وخمسين وثلاثمائة ليزدجرد، فتقرر الأمر فيما شاهده من الآلة التى أخبر عنها لأبوسهل «ويجن بن رستم الكوهى»، على

(١) المرجع السابق، ص ١٤٧

(٢) على عبدالله الدفاع: «إسهام علماء العرب والمسلمين فى الصيدلة» بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥، ص ٤٠٠

(٣) القفطى: أخبار العلماء بأخبار الحكماء، بيروت، دار الآثار، د. ت.، ص ٢٣٠-٢٣١

أن دلت على صحة مدخل الشمس رأس السرطان، بعد مضي ساعة واحدة معتدلة سواء، من الليلة الماضية التي صباحها المذكور في صدر هذا الكتاب، واتفقوا جميعا على التيقن لذلك والثقة به، بعد أن سلم جميع من حضر من المنجمين والمهندسين وغيرهم ممن له تعلق بهذه الصناعة وخبرة بها، تسليما لا خلاف فيه بينهم: أن هذه الآلة جليلة الخطر، بديعة المعنى، محكمة الصنعة، واضحة الدلالة، زائدة في التدقيق على جميع الآلات التي عرضت وعهدت، وأنه قد وصل بها إلى أبعد الغايات في الأمر المرصود، والغرض المقصود، وأدى الرصد بها أن يكون بعد سمت الرأس من مدار رأس السرطان سبع درج وخمسين دقيقة، وأن يكون الميل الأعظم الذي هو غاية بعد منطقة فلك البروج عن دائرة معدل النهار ثلاثة وعشرين درجة وإحدى وخمسين دقيقة وثانية، وأن يكون عرض الموضع الذي تقدم ذكره ووقع الرصد فيه كذا وكذا.... وذلك هو ارتفاع قطب معدل النهار عن أفق هذا الموضع، وحسبنا الله ونعم الوكيل. «.

الموقف النقدي .

ومن المرجح أن العرب والمسلمين لم يتسلموا التراث اليوناني بون تفكير، بل أخذوه وأعادوا صياغته في صورة جديدة إلى حد كبير، وهذا حقيقى أيضا فيما يتصل بالآلات العلمية، وكذلك مختلف العلوم الأجنبية، إذ لم يكن المسلمون يتسلمون هذا التراث العلمى حتى أقبلوا عليه ناقدين وفاحصين لا مؤمنين مستسلمين لما وصل إليه غيرهم من نتائج ليبنوا بعد ذلك على أساس سليم.

وتلحظ هونكة أن التفكير العربى امتاز بأنه لايتقبل المسائل العلمية كحقائق مسلم بها مالم يفحصها ويطبقها حتى مؤلفات أرسطو أو بطليموس، فقد عرضوا لها ناقدين فاحصين فأصبحنا نجد مؤلفات تحمل ما معناه: حول الخطأ الذى وقع فيه (ثيون) عند حسابه الكسوف والخسوف، أو حول اختلاف جداول بطليموس من التجارب التى قام بها ثابت بن قرّة^(١)

وإذا كان ابن النفيس على سبيل المثال قد حرص على أن يعلم طلابه من كتب جالينوس وابن سينا، إلا أنه قد لوحظ مع ذلك أنه اشتهر باستقلاله فى تفكيره، حتى أنه لم

(١) هونكة فصل العرب على أوربا، ص ١٠٤

يتردد في نقدها ونقد غيرها من مؤلفات الآخرين. وامتناز ابن النفيس بالشك وقوة النقد، فهو لا يتقبل آراء الآخرين سواء كان جالينوس أو غيره على أنها حق لا يأتيتها باطل، بل هاجمها وقلل من أهميتها^(١)، أما الآراء المتداولة والنظريات التعليمية، فلم يعرضها على طلابه إلا بعد الدرس والتمحيص مهما كانت مصادرها وتفاوتت مقادير أصحابها وتباعدت العصور التي عاشوا فيها، والجرأة التي اقتحم بها (هأرفي) هيكل تقديس القديم ومزق أستاره وفضح قدسيته، فمكنته من فتح باب النقد والبحث العلمي على مصراعيه، كذلك كان الحال مع الباحث العربي المسلم ابن النفيس، فقد كان جريئاً جداً، حريصاً على الاحتفاظ بحريته العلمية والمناداة بما يعتقد، وبخاصة فهو من المنادين بأن فحص أى عضو من أعضاء الجسم يتطلب من الباحث قبل كل شئ الملاحظة والدراسة العلمية النزيهة ولا مراعاة لأى اعتبار آخر يحول دون حرية البحث أو إبداء الرأى، نعى عدم الاكتراث بمكانة صاحب الرأى سواء كان من القدامى أو المحدثين^(٢).

والقارئ لما صدر به البيرونى كتابه (مقدمة القانون المسعودى فى الهيئة والنجوم)، يدهشه ذلك الحرص الذى يبديه فى تقدير جهد سابقيه دون أن يجعله ذلك أسير أرائهم، وحرصه على إكمال ما قد يكون هناك من نقص يقول: «إنما فعلت ما هو واجب على كل إنسان أن يعمل فى صناعته من تقبل اجتهاد من تقدمه بالمنة، وتصحيح خلل إن عثر عليه بلا حشمة، وخاصة ما يمتنع إدراك صميم الحقيقة فيه من مقادير الحركات، وتخليد ما يلوح له فيها تذكره لمن تأخر عنه فى الزمان، وأتى بعده، وقرنت بكل عمل من كل باب من علله، وذكرت ما تواليت من عمله ما يبعد به التأمل عن تقليد فيه، ويفتح له باب الاستصواب لما أصبت فيه، أو الإصلاح لما زلت عنه أو سهوت فى حسابه، لأن البرهان من القضية قائم مقام الروح من الجسد، وبجملة النوعين، يحصل العلم بالاستيقان، لاقتران الحجة به والتبيان، كما يقوم بمجموع النفس والبدن شخص الإنسان للعيان»^(٣)

(١) المرجع السابق، ص ١٨٠

(٢) المرجع السابق، ص ١٨١

(٣) على عبدالله الدفاع أثر علماء العرب والمسلمين فى تطوير علم الفلك، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص ٩٨.

وقد نبه الحسن بن الهيثم «فى مقدمة الشكوك على بطليموس» إلى أن حسن الظن بالعلماء السابقين مغروس فى طبائع البشر، وأنه كثيرا ما يقود الباحث إلى الضلال، ويعوق قدرته على كشف مغالطاتهم، وانطلاقه إلى معرفة الجديد من الحقائق، وما عصم الله العلماء من الزلل، ولا حمى عليهم من التقصير والخلل، ولو كان ذلك كذلك، لما اختلف العلماء فى شئ من العلوم، ولا تفرقت أراؤهم فى شئ من حقائق الأمور، فطالب الحق عند ابن الهيثم ليس من يستقى حقائقه من المتقدمين، ويسترسل مع طبعه فى حسن الظن بتراثهم، بل عليه أن يشك فى إعجابه بهم، ويتوقف عن الأخذ عنهم، مستندا إلى الحجة والبرهان، وليس معتمدا على إنسان تتسم طبيعته بالخلل والنقصان، وعليه أن يخاصم من يقرأ لهم، ويمعن النظر فيما قالوه، حتى تتكشف له أخطاؤهم، ويتوصل إلى حقائق الأمور^(١)

ومن دلالات هذا عند ابن الهيثم أنه يقول عن (بطليموس) أنه «الرجل المشهور بالفضيلة، المتفنن فى المعانى الرياضية، المشار إليه فى العلوم الحقيقة» وأنه وجد فى كتبه «علوما كثيرة ومعانى غزيرة كثيرة الفوائد عظيمة المنافع» وعلى ذلك فإن (ابن الهيثم) حين وقف منها موقف من يخاصم صاحبها مع إنصافه وإنصاف الحق منه، وجد فيها مواضع مشبهة، وألفاظا بشعة، ومعانى متناقضة، وبعضى قائلا: «فرأينا فى الإمساك عنها مضما للحق، وتعديا عليه، وظلما لمن ينظر بعدنا فى كتبه فى سترنا ذلك منه، ووجدنا أولى الأمور ذكر هذه المواضع، وإظهارها لمن يجتهد من بعد ذلك فى سد خللها، وتصحيح معانيها، بكل وجه يمكن أن يودى إلى حقائقها»^(٢).

والمتصفح للمؤلفات الجغرافية العربية فى القرنين التاسع والعاشر يجد تكرار نفس المادة والحوادث فى أكثر من كتاب، وربما بنفس الأسلوب كذلك، مما جعل المقدسى يقف موقف الناقد من ذلك فنراه يقول^(٣):

«ومن مفاخر كتابنا الإعراض عما ذكره غيرنا، ألا ترى أنك إذا نظرت إلى كتاب الجيهانى وجدته قد احتوى على جميع أصل ابن خرداذبه وبناء عليه وإذا نظرت فى كتاب

(١) توفيق الطويل، فى تراثنا العربى الإسلامى، ص ٦٣

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة

(٣) أنور عبدالمعظم، الملاحة وعلم البحار عند العرب، ص ٤٦

ابن الفقيه، فإنما أنت ناظر في كتاب الجاحظ والزيج الأعظم . وإذا نظرت في كتابنا وجدت
نسيج وحده يتيما في نظمه».

فهو هنا يؤكد على أهمية «الإضافة والتجديد» فما لم يضيف الباحث جديداً، فلا قيمة
لجهده، وأن يجنى ما يقوله هذا مثل ما يقوله ذاك، فمن شأنه أن يوقف نمو العلم، ومن هنا
فالتقليد حدوده حتى لا يكون قيداً على الباحث في الإضافة والتجديد.

وآلف أبو الحسن علي بن أحمد النسوي، من رياضيين القرن الخامس للهجرة من بلدة
نسا بخراسان، في الحساب الهندسي كتاباً سماه (المقنع). ولهذا الكتاب مقدمة ينتقد فيها
مؤلفه الذين تقدموه من الرياضيين، وينتقد أيضاً معاصريه من واضعي كتب الحساب،
وينهى باللائمة على جميع هؤلاء ويقول أنه وجد في مؤلفات علي بن أبي نصر في الحساب
تفصيلاً لا لزوم له، وأن هناك كتباً أخرى في الحساب الكلازي فيها صعوبة، وفيها التواء
وتعقيد لا تعود على القارئ بالفائدة المتوخاة، ويقول أيضاً أنه لا يريد أن يجعل بحثه في
كتابه تدور على موضوع واحد، كما أنه لا يريد أن يحذو حذو الدينوري الذي ألف كتاباً
عنوانه يدل على أنه يتناول موضوعات الحساب المختلفة بينما هو في الحقيقة يتناول حساب
النجوم فقط، وليس فيه تعرض لأي فرع من فروع علم الحساب، وهذا على رأيه ما لا يجب
أن يكون^(١).

والنسوي لا يريد أيضاً أن يكون في كتابه هذا مثل كوشيار الجيلي الذي وضع كتاباً
في الحساب تعب منه بسبب الإيجاز وعنوانه أنه لا يدل بحال من الأحوال على ما تضمنه من
بحوث حسابية وأعمال رياضية.

ولهذا كله يقول النسوي: فقد رأى الضرورة تدعوه إلى أن يخرج إلى الناس كتاباً
يتجنب فيه الأغلاط التي وقع فيها غيره من إيجاز يجعل المادة صعبة غير واضحة، ومن
إطنا ب يدخل إلى نفوس القارئ الملل والسأم^(٢).

وعلى أساس من هذه المواد المتجمعة، أعمل العلماء المسلمون تفكيرهم النقدي وتبين

(١) عمر رضا كحالة: العلوم البحتة، ص ١٠٠

(٢) المرجع السابق، ص ١٠١

الجهد الذى بذلوه فى فهم ماورثوه من علوم عن القدماء، فى التراجم الذاتية لبعض أولئك العلماء، وهى تراجم أكثر عددا مما يبدو لأول وهلة كما يتبين أيضا فى المقدمات التى كتبها العلماء المسلمون وفى العبارات العارضة التى ترد فى كتاباتهم مما ذكرنا أمثلة منه. بالإضافة إلى تنبيههم إلى عدد من الأخطاء التى كان يقع فيها بعض المترجمين مما يؤكد أن هؤلاء المترجمين إذا كانت لهم فضيلة العلم باللغات الأجنبية، إلا أن قلة علمهم فى التخصص الذى يترجمون فيه قد فوتت عليهم بعض الأمور الهامة، كذلك التنبيه على عدد من الأخطاء التى كان يقع فيها النساخ.

ومن أبرز الأمثلة التى تساق فى هذا الشأن ما يقوله نصير الدين الطوسى فى مقدمة ترجمته المنقحة لكتاب (الكرة والأسطوانة) لأرخميدس^(١). «إنى كنت فى طلب الوقوف على بعض المسائل المذكورة فى كتاب الكرة والأسطوانة لأرخميدس زمانا طويلا، لكثرة الاحتياج إليه فى المطالب الشريفة الهندسية إلى أن وقعت إلى النسخة المشهورة من الكتاب التى أصلها ثابت بن قره وهى التى سقط عنها بعض المصادرات لقصور فهم ناقله إلى العربية عن إدراكه وعجزه بسبب ذلك عن النقل، فطالعتها، وكان الدفتر سقيما لجهل ناسخه فسددته بقدر الإمكان، وجهدت فى تحقيق المسائل المذكورة، إلى أن انتهيت إلى المقالة الثانية، وعثرت على ما أهمله أرخميدس من المقدمات مع بناء بعض مطالبه عليه، فتحيرت فيه، وزاد حرصى على تحصيله فظفرت بدفتر عتيق فيه شرح أو طوقيوس العسقلانى لمشكلات هذا الكتاب الذى نقله إسحاق بن حنين إلى العربية نقلا على بصيرة، وكان فى ذلك الدفتر أيضا متن الكتاب من صدره إلى آخر الشكل الرابع عشر من المقالة الأولى أيضا من نقل إسحاق وكان ما يذكره أوطوقىوس فى أثناء شرحه من متن الكتاب مطابقا لتلك النسخة»^(٢)

وكان جالينوس طبيب الإغريق المعروف موضع أستاذية وتقدير لكثير من علماء المسلمين وغيرهم، لكن مكانته الضخمة لم تمنع عالما مثل (موفق الدين عبداللطيف البغدادي) (توفى ٦٢٩هـ / ١٢٣١م) من أن يعمل أداة النقد فى بعض آرائه بحيث يرفض ما كذبتة تجاربه ومشاهداته العيانية، وذلك مثلما نرى فى كتابه (الإفاداة والاعتبار فى الأمور المشاهدة)

(١) شاخت ويوزورث: تراث الإسلام، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة

عالم المعرفة (١٢) ديسمبر ١٩٧٨، ص ١٦٧

(٢) المرجع السابق، ص ١٦٨

والحوادث المعاينة بأرض مصر) وعنوان الكتاب نفسه يستوقفنا تركيزه ونهجه على (الأمور المشاهدة) وكذلك (الحوادث المعاينة) أنه ليس كتاب تأملات عقلية، ولا سباحات فكرية، وإنما وصف وتقرير لأمور واقعة لاستتباط دلالاتها، ومن ثم إذا جاءت مخالفة لما يقول أعظم العلماء طرح الرأى النظرى لتبقى الحقيقة الواقعة.

وكان البغدادي قد شاهد كما ضحنا من الهياكل البشرية وجثث الموتى وعقب بعد فحصها يقول^(١)، «فشاهدنا من شكل العظام ومفاصلها وكيفية إيصالها وتناسبها وأوضاعها ما أخذناه علما لاستفيدة من الكتب، أما أنها سكنت عنها أو لا يعنى لفظها بالدلالة عليه، أو يكون ما شاهدناه مخالفا لما قيل عنها، والحس أقوى دليلا من السمع، فإن جالينوس، وإن كان فى الدرجة العليا من التحرى والتحفظ فيما يباشره ويحكيه، فإن الحس أصدق منه...»

ويسوق البغدادي مثالا يقول «... فمن ذلك عظم الفك الأسفل فإن الكل قد أطبقوا على أنه عظمان بمفصل وثيق على الحنك وقولنا الكل، إنما نعنى به هاهنا جالينوس وحده فإنه هو الذى باشر التشريح بنفسه وجعله دأبه، وصنف فيه عدة كتب معظمها موجود لدينا، والباقي لم يخرج إلى لسان العرب... والذى شاهدناه من حال هذا الوصف أنه عظم واحد وليس فيه مفصل أصلا واعتبرناه ماشاء الله من المرات فى أشخاص كثيرة تزيد على ألفى جمجمة بأصناف من الاعتبار فلم نجد إلا عظما واحدا من كل وجه، ثم إننا استعنا بجماعة مفترقة اعتبروه بحضرتنا وفى غيبتنا فلم يزيديا على ما شاهدوه منه وحكيانه، وكذلك فى أشياء أخرى غير هذه. وليت مكنتنا المقادير بالمساعدة ووضعنا مقالة فى ذلك تحكى فى ما شاهدناه، وما علمنا من كتب جالينوس، ثم إنى اعتبرت هذا العظم أيضا بمدافن بوصير القديمة (فى مصر) المقدم ذكرها، فوجدته على ما حكيت له فيه لمفصل ولادرز، ومن شأن الدروز الخفية والمفاصل الوثيقة إذا تقادم عليها الزمان أن تظهر وتتفرق وهذا الفك الأسفل لا يوجد فى جميع أحواله إلا قطعة واحدة»^(٢).

كذلك كتب يقول^(٣): «أما العجز مع العجب، ذكر جالينوس أنه مؤلف من ستة أعظم

(١) توفيق الطويل: فى تراثنا العربى، الإسلامى، ص ٢٠.

(٢) بول غليونجى: ابن النفيس، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، سلسلة أعلام العرب (٥٧)، د. ت.

ص ٦٨

(٣) المرجع السابق ص ٦٩.

ووجدته أنا عظما واحدا واعتبرته بكل وجه من الاعتبار فوجدته عظما واحدا ثم إنى اعتبرته فى جثة أخرى فوجدته ستة أعظم كما قال جالينوس وكذلك وجدته فى سائر الجثث على ما قال إلا فى جثتين فقط، فإنى وجدته فيهما عظما واحدا، وهو فى الجميع موثق المفاصل ولست واثقا بذلك كما أنا واثق بأحاد عظم الفك الأسفل».

ويذكر الجاحظ رواية تدل على رفضه لما يسوقه بعض الأقوام من أمور غير مألوفة عن الحيوان، لا يقبلها العقل، ولا يقرها المنطق، فيقول^(١): «وقد رأينا أقواما يدعون فى كتبهم الغرائب الكثيرة، والأمور البديعة، ويخاطرون من أجل ذلك بمروءاتهم، ويعرضون أقدارهم، ويسلطون السفهاء على أعراضهم، ويجترون سوء الظن إلى أخبارهم، ويحكمون حساد النعم فى كتبهم، ويمكنون لهم من مقالتهم، وبعضهم يتكل على حسن الظن بهم، أو على التسليم لهم، والتقليد لدعواهم، وأحسنهم حالا من يجب أن يتفضل عليه مبسط العذر له، ويتكلف الاحتجاج عنه، ولا يبالي أن يمن بذلك على عقبه، أو من دان بدينه أو اقتبس ذلك من قبل كتبه».

وبناء على ذلك يرفض الجاحظ أخبار أرسطو الذى ينعت به بصاحب المنطق، فيعيب عليه قوله (إن الإناث من العصافير تعمّر فى الحياة أكثر من الذكور) كما يرفض قوله الذهاب إلى أن عض الثعبان يستطب له بحجر كان يستخرج من بعض قبور قدماء الملوك، ورفض رأيه الذهاب إلى أن ثمة حية ذات رأسين، تأكل وتسعى برأس واحدة، وتعض بالاثنتين معا.

وهكذا نرى أن الجاحظ كان يمحّص الكثير مما يذهب إليه المعلم الأول ويتناوله بالتقويم، ويرد عليه مخطئا له وناعتا إياه بأنه لا يليق بمثله أن يخلد على نفسه فى الكتب شهادات لا يحققها الامتحان^(٢).

ومن علماء العرب من آمن بالتنجيم، ومنهم من حاربه ودعا إلى بطلانه وتسخيف المعتقدين به، فالكندى لا يؤمن بآثر الكواكب فى أحوال الناس، ولا يقول بما يقول به المنجمون فى التنبؤات القائمة على حركات الكواكب^(٣).

(١) محمد الصادق عفيفي: تطور الفكر العلمى، ص ٢٤٠

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤١

(٣) قدرى حافظ طوقان، تراث العرب العلمى، ص ١٢٧

وكذلك الفارابى، قال بإبطال صناعة التنجيم، فخالف الكثيرين من علماء العصر والذين أتوا قبله ويعدّه. وقد أبطلها بحجج العقل مشبعة بروح التهكم، ووضع فى ذلك رسالة سماها (النكت فيما يصح وفيما لا يصح من أحكام النجوم). وفى رسالة أخرى بين الفارابى أنه من الخطأ الكبير يزعمه الزاعمون من أن بعض الكواكب يجلب السعادة وبعضها يجلب النحس^(١).

أما ابن سينا، فقد وضع رسالة عنوانها (رسالة فى إبطال أحكام النجوم) أوضح فيها أن ما قاله المنجمون من صعود الكواكب ونحوسها «... ليس على شئ مما وصفوه دليل لا يشهد على صحته قياس...» وبين كذلك فى رسالته هذه بطلان الأطوال التى وضعها المنجمون وفساد ما بنوا عليه.

ويذهب ابن سينا إلى أن قول المنجمين عن أثر الكواكب على الناس من خير وشر هو قول هراء «...» وقد أخذوه تقليدا من غير برهان ولا قياس» ولم يقف عند ذلك بل فند هذه الأقوال وغيرها فى أحكام النجوم وأثرها على الناس وسفه ما تضمنته هذه من آراء وبيانات ونظريات وناقشها وبين فسادها وبطلانها واجأ إلى المنطق فاستعان به ليدال على صحة ما ذهب إليه^(٢).

وقد ندّد ابن حزم، الفقيه الأندلسى المعروف (ت ٤٥٦هـ = ١٠٦٤م) وحارب الأوهام والخرافات، وأكد على رد الأحداث إلى أسبابها الطبيعية فقال فى كتابه الفصل فى الملل والنحل^(٣): «زعم أن الفلك والنجوم تعقل وأنها تسمع وترى، وهذه دعوى بلا برهان، وصحة الحكم أن النجوم لا تعقل أصلا وأن حركتها على رتبة واحدة ولا تتبدل عنها، وهذه صفة الجماد المدير الذى لا اختيار له. وليس للنجوم تأثير فى أعمالنا ولا لها عقل تدبرنا به، إلا إذا كان المقصود أنها تدبرنا تدبيرا طبيعيا كتدبير الغذاء لنا كتدبير الهواء والماء، نحو أثرها فى المد والجزر، وكتأثير الشمس فى عكس الحر وتصفيد الرطوبات (التبخير) والنجوم لاتدل على الحوادث المقبلة».

(١) المرجع السابق، ص ١٢٨

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٩

(٣) عن عمر فروخ، تاريخ العلوم عند العرب، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٠، ص ٢١٨

ويذكر ابن حزم، عند الكلام على منابع الأنهار أن اليهود وبعض العامة يزعمون أن أنهار النيل وجيحان ودجلة والفرات تخرج من الجنة وتسقى جميع المعمور. وقد رد ابن حزم هذه المزاعم، وقال إن لهذه الأنهار منابع معروفة مذكورة في كتب الجغرافية (١)

ولم يكن موقف الإدريسي من الخرافات السائدة حتى عصره دائما موقف التسليم والقبول بلا مخالفة أو مناقشة، ففي بعض الأحيان يرفض صاحبنا التسليم بأمور تدخل في نطاق غير المعقول. ولا تزال نذكر له موقفه من (شجرة الوقواق) التي تردد بين من سبقوه أنها (شجرة ببلاد الهند تحمل ثمرة تشبه رؤوس الأدميين)، فقد ذكر في (نزهة المشتاق) أن المسعودي نسب إلى شجرة بجزائر الوقواق أمورا لا تدخل في نطاق العقل إلى حد أن الإدريسي رأها غير جديرة بالذكر (٢).

وقولنا عن بعض العلماء والمفكرين أنهم تميزوا بالمنهجية العلمية والعقلية الناقدة لا ينفي وقوع عدد منهم فيما لا يتسق مع المنطق الصحيح وكان نقد بعضهم بعضا يكشف عن ذلك، فالإدريسي حين يرى الأسطورة والخرافة صارخة ومناقية للعقل والطبع، فإنه لا يتردد في تكذيبها وإظهار استحالتها كالذي فعله حين نقل ما قاله الجاحظ في (الحيوان) عن دابة الكركدن من أنها (تقيم في جوف أمها سبع سنين، وأنها تخرج رأسها وعنقها من فرج أمها فترعى الحشيش ثم تعيد رأسها إلى جوف أمها، فإذا ابتداء تكون قوتها امتنعت عن الخروج للرعى على حسب عاداتها، فتتقر في جوف أمها، حتى تبقر جوفها وتخرج منه وتموت الأم...) فقد علق الإدريسي على هذا الكلام بقوله: (وهذا محال من قوله، غير مسموع، لأن الأمر لو كان كما وصفه لفنى هذا النوع، حتى لا يوجد إلا ذكره) (٣).

ويذكرنا هذا بالتعليق الذي علق به المسعودي المؤرخ على كلام الجاحظ في موضوع الكركدن ذاته، قال المسعودي (فبعثني هذا الوصف - الذي ذكره الجاحظ - على مسألة - أي سؤال - من سلك الديار من أهل سيراف وعمان ومن رأيت بأرض الهند من التجار، وكل يتعجب من قوله - يعني من قول الجاحظ - إذا أخبرته بما عندي من هذا وسألته عنه. يخبرونني أن حملة وفصاله كالبقرة والجواميس. ولست أدري كيف وقعت هذه الحكاية للجاحظ؟ أم كتاب نقلها؟ أم مخبر أخبره؟) (٤).

(١) المرجع السابق، ص ٢١٩

(٢) محمد عبد الفتى حسن · الشريف الإدريسي، ص ١٤٢

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٢

(٤) المرجع السابق، ص ١٤٤

ويشتد نقد المسعودي للجاحظ في موقف آخر، فقد أشار على سبيل المثال إلى تفسير الجاحظ للمصدر الذي يجيء منه نهر السند أو كما كان يسمى أحيانا (نهر مهران)، بأنه من نيل مصر، ويستدل على أنه من النيل بوجود التماسيح فيه، وهو في إشارته يعبر عن استنكاره ودهشته: فلست أرى كيف وقع له هذا الدليل وذكر في كتابه المترجم بكتاب الأمصار وعجائب البلدان وهو كتاب في نهاية الغثاثة وتفرض عليه علميته ألا يسوق القول على عواهنه، بل يقدم الدليل والبرهان، هذا الدليل وذاك البرهان هو الذي يكشف عن الدقة العلمية التي تميز بها المسعودي في هذا الموقف، فهو يعيب الوهم الذي اتسم به تفسير الجاحظ، لأن الرجل لم يسلك البحار، ولا أكثر الأسفار ولا المسالك والأمصار، وإنما كان حاطب ليل، ينقل من كتب الوراقين، ثم لا يكتفى بهدم ما هو غير صحيح، إذ أن تلك خطوة سلبية على أهميتها، إلا أنها تحتاج إلى خطوة مكملة، وهي خطوة البناء، فبعد أن يدحض التفسير القائم مبينا خطأه، يقدم التفسير الذي هداه إليه عقله وتجربته يقول: «أولم يعلم أن نهر مهران السند يخرج من أعين مشهورة في أعالي بلاد السند من أرض القنوح من مملكة بؤرة وأرض قشمير والققندار والطافر حتى ينتهي إلى بلاد المولتان، ومن هنا يسمى مهران الذهب»^(١).

وإذا كان النبي ﷺ يصدر عن وحى فيما يتصل بشئون الدين لكنه كان يفتى برأيه في شئون الدنيا، فتحتمل فتواه الصواب والخطأ، وإذا أثبتت التجربة خطأه، قال لمحدثه: أنتم أعلم بشئون دنياكم^(٢).

ويبدو أن الطب النبوي من هذا النوع الذي يحتمل الصواب والخطأ، وقد فطن إلى ذلك ابن خلدون، فأشار في مقدمته إلى أن للبادية طبا ينبنى في غالب الأمر على خبرة بعض الأفراد، ويتوارثه الناس عن مشايخ الحى وعجائزه، إن هذا النوع من الطب يصدق أحيانا ولكنه لا يجرى على قانون طبيعى، ثم يقول ابن خلدون^(٣): «والطب المنقول في الشرعيات من هذا القبيل، وليس من الوحى في شئ، وإنما هو أمر كان عاديا للعرب ووقع

(١) المسعودي (أبو الحسن على الحسين بن علي): مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محيي الدين

عبد الحميد، بيروت، دار المعرفة، ١٩٨٢، ج١، ص ٩٩

(٢) توفيق الطويل، في تراثنا العربى الإسلامى، ص ١٢٠

(٣) المقدمة، طبعة الشعب، القاهرة، ص ٤٦٥

فى ذكر أحوال النبى ﷺ من نوع أحواله التى هى عادة وجبلة، لا من جهة أن ذلك مشروع على ذلك النحو من العمل، فإنه ﷺ إنما بعث ليعلّمنا الشرائع، ولم يبعث للتعريف بالطب ولا غيره من العاديات، وقد وقع له قول فى شأن تلقيح النخل، ما وقع، فقال إنكم أعلم بأمور دنياكم، فلا ينبغى أن يحمل شئ من الطب الذى وقع فى الأحاديث المنقولة على أنه مشروع، فليس هناك ما يدل عليه، اللهم إلا إذا استعمل على جهة التبرك وصدق العقد الإيمانى، فيكون له أثر عظيم النفع».

أخلاقيات العلم :

ليست مهمة العالم هى فقط أن يجد ساعيا وراء العلم من مظانه المختلفة، سواء من الكتب أو من الوقائع، وليست مهمته هى فقط أن يذيع وينشر وينقل ما علمه إلى آخرين يطلبونه ويريدونه، وإنما يرتبط بهذا وذاك «سلوك خاص» يهتدى بهدى مبادئ وقيم وآداب أخلاقية هى المعبر الحقيقي عن إنسانية العلم، ومن ثم فهى التى تكسب عملية التعلم والتعليم الطابع الإنسانى.

ونستطيع أن نكشف عن عدد غير قليل من هذه المبادئ والقيم والآداب الأخلاقية من خلال حديث بعض العلماء عن نهجهم فى عملية التعلم والتعليم ومن خلال ما دونوه فى مقدمات كتبهم، وكذلك من خلال بعض الوقائع والأحداث.

فالدقة مظهر لأمانة العالم والمتعلم وسبيل رئيسى للتطور العلمى على أسس سليمة، ومع ذلك فالعالم إنسان، وهو بحكم إنسيته لا يأمّن الخطأ والزلل، ومن هنا فهو ينبه إلى أنه على الرغم من الجهد الجاد الذى بذله يعتذر عما قد يجده المتعلم فى كتابه من عثرات، ومن شأن هذا التنبيه الهام أن يلفت نظر القارئ إلى أن هذا الذى يقبل على التعلم منه قابل للصواب والخطأ، فيعمل عقله كى يكشف عن الناقص ليكمّله وعن الخطأ فيصححه فيثري العلم وتتطور المعرفة، يقول المسعودى^(١) «إننا نعتذر من تقصير إن كان، ونتنصل من إغفال إن عرض لما قد شاب خواطرنا وغمر قلوبنا من تقاذف الأسفار وقطع القفار، تارة على متن البحر وتارة على ظهر البر مستعلمين بدائع الأمم بالمشاهدة عارفين خواص الأمم بالمعاينة كقطعتنا بلاد السند والزنج.... والصين والزائج، وتقحمتنا الشرق والغرب فتارة بأقصى

(١) المسعودى: مروج الذهب، ج١، ص ١٠.

حراسان، وتارة بوسائط أرمينية وأذربيجان والران والبيلقان، وطورا بالعراق وطورا بالشام
فسيرى الآفاق سُرَى الشمس فى الإشراق»^(١)

وأشار ابن فضل الله المولود بدمشق ٧٠٠هـ (١٣٠١م) إلى المنهج والخطة التى سار
عليها فى تأليف كتابه (مسالك الأبصار فى ممالك الأمصار) عن حرصه التزام الدقة فى
استقاء المعلومات والمعارف من مصادرها: «واعتمدت فى ذلك على تحقيق معرفتى له فيما
رأيت به بالمشاهدة، وفيما لم أره بالنقل لمن يعرف أحوال المملكة المنقول عنه أخبارها مما رآه
بعينه أو سمعه من الثقات بأذنه»^(٢)

فهو إذا أعوزته فرص المشاهدة ولجأ إلى النقل عن الآخرين حرص على أن يكون
هؤلاء من الخبيرين من الدرجة الأولى.

ثم بين لنا فى وضوح تدقيقه فى النقل مع الإشارة إلى مضمون الكتاب، فيقول: «ولم
أنقل إلا عن أعيان الثقات من نوى التدقيق فى النظر والتحقيق للرواية، فإن نقلت عن بعض
الكتب المصنفة فى هذا الشأن، فهو من الموثوق به فيما لا بد منه، كتقسيم الأقاليم، وما فيها
من أقوال القدماء واختلاف آراء الحكماء إلى غير ذلك من غرائب وعجائب وأخبار ملل ودول
وذكر مشاهير أعلام وتاريخ سنين وشهور وأيام»^(٣)

ولابد لقارئ رحلة ابن جبير أن يلمس مدى بعد هذا الرحالة عن التعصب الدينى
البغيض، فهو عالم مسلم، كان يعيش عصر الحروب الطيبية إبان قسوتها وضراوتها، ومع
ذلك فإنه لم يغفل ذكر ما كان هناك من مودة وعلاقات تجارية بين المسلمين والمسيحيين^(٤).

كذلك لم يخجل ابن جبير من ذكر أن الفلاحين المسلمين فى الأرض التابعة للنصارى
كانوا فى رخاء يحسداهم عليه إخوانهم الفلاحون المسلمون عند الملوك المسلمين، وفى ذلك
يقول: «... ورحلنا من تبنين... سحر يوم الاثنين، وطريقنا كله على ضياع متصلة وعمائر

(١) أحمد رمضان أحمد: الرحلة والرحالة المسلمون، جدة، دار البيان العربى، د.ت، ص ٢١٢

(٢) المرجع السابق،

(٣) المرجع السابق، ص ٢٣٦

(٤) رحلة ابن جبير، بيروت، دار صادر، ١٩٦٨، ص ٢٤٧-٢٤٨

(٥) أحمد سعيد الدمرداش: الحسن بن الهيثم، القاهرة، دار الكاتب العربى، سلسلة أعلام العرب (٨٥)

يوليو ١٩٦٩، ص ٣٧

منتظمة، سكانها كلها مسلمون، وهم مع الأفرنج على حالة ترفيه، وذلك أنهم يؤدون لهم نصف الغلة عند أوان ضمتها وجزية على كل رأس دينار وخمسة قراريط ولا يعترضونهم في غير ذلك، ولهم على ثمر الشجر ضريبة خفيفة يؤدونها أيضا، ومساكنهم بأيديهم وجميع أحوالهم متروكة لهم، وكل ما بأيدي الأفرنج من المدن بساحل الشام على هذه السبيل، رساتيقهم كلها للمسلمين، وهي القرى والضياع، وقد أشرقت الفتنة قلوب أكثرهم لما يبصرون عليه إخوانهم من أهل الرساتيق المسلمين وعمالهم، لأنهم على ضد أحوالهم من الترفيه والرفعة. وهذه من الفجائع الطارئة على المسلمين أن يشتكى الصنف الإسلامي جور صنفه المالك له، ويحمد سيرة ضده وعدوه المالك له من الأفرنج، ويأتس بعدله، فإلى الله المشتكى في هذه الحال...»

وابن الهيثم بعد أن يشرح غايته وخطة سيره ونهجه كي يصل إلى اليقين الذي يحسم الشبهات، يظهرنا بوعيه أن الأمر لا يمكن أن يسلم من الزلل «وما نحن مع جميع ذلك براء مما هو في طبيعة الإنسان من كدر البشرية، ولكننا نجتهد بقدر ما هو لنا من القوة الإنسانية، ومن الله نستمد العون في جميع الأمور^(١)».

ثم إننا نجد في بعض ما روى المؤرخون ما يدل على حرص ابن الهيثم على الحق والعدل، ذكر البيهقي أن أميرا من الأمراء جاء إلى ابن الهيثم متعلما، فقال له أبو علي: اطلب منك للتعليم أجرة هي مائة دينار في كل شهر، فبذل ذلك الأمير مطلوبه وما قصر فيه، وأقام عنده ثلاث سنين، فلما عزم الأمير على الانصراف قال له أبو علي: خذ أموالك بأسرها، فلا حاجة لي بها، وأنت أحوج إليها مني عند عودك إلى مقر ملكك ومسقط رأسك، وأنى قد جربت بك بهذه الأخيرة، فلما علمت أنه لا خطر ولا موقع للمال عندك في طلب العلم بذلت مجهودي في تعليمك وإرشادك واعلم أن لا أجرة ولا رشوة ولا هدية في طلب الخير، ثم ودعه وانصرف.

ولابن الهيثم كلمات ماثورة ذكرها البيهقي تدل على نزعاته الأخلاقية منها قوله^(٢) «أبذل لمعارفك معروفك، والمستعد علمك، وحراس عرضك ودينك». ومنها: «إذا وجدت كلاما

(١) المرجع السابق، ص ٢٨

(٢) توفيق الطويل: في تراثنا العربي الإسلامي، ص ٥٠

حسنًا لغيرك فلا تنسبه إلى نفسك واكتف باستفادتك منه، فإن الولد يلحق بأبيه، والكلام بصاحبه، وإن نسبت الكلام الحسن الذي لغيرك إلى نفسك، نسب غيرك نقصانه ورذائله إليك».

ومن دلالات حرص ابن الهيثم (النزاهة)، قوله في مقدمته (الشكوك على بطليموس)^(١).

«الحق مطلوب لذاته، وكل مطلوب لذاته فليس يعنى طالبه غير وجوده ووجود الحق صعب والطريق إليه وعمر، والحقائق منغمسة في الشبهات وحسن الظن بالعلماء في طباع جميع الناس، فالناظر في كتب العلماء إذا استرسل مع طبعه، وجعل غرضه فهم ما ذكره وغاية ما أورده، حصلت الحقائق عنده، وهي المعاني التي تصدوا لها، والغايات التي أشاروا إليها، وما عصم الله العلماء من الزلل ولا حمى علمهم من التقصير والخلل، ولو كان ذلك لما اختلف العلماء في شيء من العلوم، ولا تفرقت آراؤهم في شيء من حقائق الأمور، والوجود بخلاف ذلك، فطالب الحق ليس هو الناظر في كتب المتقدمين، المسترسل مع طبعه في حسن الظن بهم، بل طالب الحق هو المتهم لظنه فيهم، المتوقف فيما يفهمه عنهم، المتبع الحجة والبرهان، لا قول القائل الذي هو إنسان، المخصوص في جبلته بضروب الخلل والنقصان، والواجب على الناظر في كتب العلوم، إذا كان غرضه معرفة الحقائق، أن يجعل نفسه خصما لكل ما ينظر فيه، ويجعل فكره في متنه وفي جميع حواشيه، ويمحصه من جميع جهاته ونواحيه، ويتهم أيضا نفسه عند خصامه، فلا يتحامل عليه ولا يتسمح فيه، فإنه إذا سلك هذه الطريقة اكتشفت له الحقائق، وظهر ما عساه وقع في كلام من تقدم من التقصير والشبه».

ويقول ابن الهيثم في مقدمة كتابه (الناظر):

«ونجعل غرضنا في جميع ما نستقريه ونتصفحه استعمال العدل لا اتباع الهوى، ونتحرى في سائر ما نميزه ونتقده طلب الحق لا الميل مع الآراء... وليس ينال من الدنيا أجود ولا أشد قربة إلى الله من هذين الأمرين». فالحرص على توخي الحق والإخلاص في طلبه، وإقصاء الذات بكل ميولها ونزواتها، واستبعاد المصالح الشخصية والاعتبارات الذاتية، وعدم التعصب وفاء بحق الأمانة العلمية^(١).

(١) المرجع السابق، ص ٥٠

ومن أطباء بغداد الكبار في أواخر القرن الخامس الهجري ، كان أبو علي يحيى . ابن جزله المتوفى سنة ٤٩٣هـ / ١١٠٠م. وقد اشتهر بكتابين لهما صلة وثيقة بالصيدلة أحدهما بعنوان (تقويم الأبدان في تدبير الإنسان) نستطيع أن نلمس فيه كيف أن الهدف الأخلاقي، يقع في منزلة هامة مثلما يقع الهدف الصحي، بل لانبالغ إذا قلنا أنه يعلوه، ولذلك فهو ينصح المسلم بأن يعمل لكل من العاجلة والأجلة «فإن صلاح الإنسان بصلاحهما وفساده بفسادهما، وقد جاء في (الأثر)، أحرث لدياك كائنك تعيش أبدا وأحرث لأخرك تلتق ثوابه غدا...» وصلاحهما العمل، العمل في زمان وفراغ، ولا يتم هذا إلا بالصحة.. وتدبير الصحة كالخادم لهما»^(١)

وفي فاتحة كتاب (البلدان) نجد اليعقوبي (توفى بعد سنة ٢٧٨هـ / ٨٩١م) يشير إلى منهجه في الإعداد لكتابه نتيين منه مدى حرصه على (أمانة) تسجيل ما لاحظته وأهمية أن تكون هذه الملاحظات متعددة الزوايا شاملة متكاملة حتى تجنى كتابته عن (البلدان) صورة صادقة للواقع، يقول^(٢):

«إني عنيت في عنفوان شبابي وعند احتيال سني وحدة ذهني «بعلم أخبار البلدان»، والمسافة ما بين كل بلد وبلد، لأنني سافرت حديث السن واتصلت أسفارى ودام تغربى، فكنت متى لقيت رجلا من البلدان سألته عن وطنه ومقره، وإذا ذكر لي محل داره وموضع قراره سألته عن بلده ذلك في... (بلدته) ما هي، وزرعه ما هو، وساكنيه من هم: عرب أم عجم، ومشرب أهله حتى أسأل عن لباسهم... وديانتهم ومقالاتهم والغالبين عليه والمترأسين فيه (وما) مسافة ذلك البلد، وما يقرب منه من البلدان ثم أثبت كل ما يخبرني به من أثق بصدقه، وأستظهر بمسألة قوم بعد قوم، حتى سألت خلقا كثيرا وعالما من الناس في الموسم وغير الموسم من أهل المشرق والمغرب، وكتبت أخبارهم ورويت أحاديثهم، وذكرت من فتح بلدا بلدا، وجند مصرا من الخلفاء والأمراء، ومبلغ خراجهم وما يرتفع من أمواله، فلم أزل أكتب هذه الأخبار، وأؤلف هذا الكتاب دهرًا طويلا، وأضيف كل خبر إلى بلده، وكل ما أسمع به من ثقات أهل الأمصار إلى ما تقدمه عندي معرفته».

لكن هذه الدقة التي عرفت من كثيرين من علماء المسلمين لا تعنى أنهم جميعا كانوا

(١) على عبدالله الدفاع: إسهام العرب العرب والمسلمين في الصيدلة، ص ٥٠

(٢) حسين مؤنس: تاريخ الجغرافية والجغرافيين، ص ٨-٩

كذلك، فقد وجد هناك بعض ممن غلبت عليه (السرعة) وتعجل الحكم قبل التحقق والتيقن، من ذلك ما كتبه أبو عبيد البكري (المتوفى سنة ٤٨٧هـ / ١٠٩٤م) وهو من علماء الأندلس، في كتابه (التنبيه على أغلاط أبي على في أماليه) فإن الكتاب يحمل طابع الشباب والرغبة في الظهور عن طريق تعقب شيخ من شيوخ الأدب كأبي على القالي واستدراك أخطاء عليه. وقد أخطأ أبو عبيد في الكثير من استدراكاته على القالي ووقع في أغلاط أخرى، مما يدل على أنه لم يكن قد اكتمل علمه بعد، وأن الرغبة في ذبوع الاسم هي التي حملته على الإقدام على هذا التأليف، وكان التعرض بالنقد لكبار أساتذة المشرق أو من قدموا منه ومحاولة إثبات أن الأندلسيين لا يقلون عنهم باعاً، سمة من سمات التأليف في ذلك العصر^(١).

وعلى عكس ذلك، كان أبو حامد الغرناطي المتوفى سنة ٥٦٥هـ / ١١٦٩م) فهو إذ يكتب كتاباً بعنوان (المغرب في بعض عجائب المغرب) يثبت عبارة هامة قل من يكتب مثلها، إذ يقول: «وإنما ذكرت بعض ما شهدته على طريق الاختصار، ولو شرحت لأطال الكتاب، والاختصار فيه كفاية، ولولا هؤلاء الأئمة الفضلاء الذين سألوني ورغبوا في جميع هذه الجملة لما تصديت لهذا المجموع، إذ لست أرى نفسي أهلاً للتأليف»!!

فهو لا يستبد به الغرور والتضخم في الذات، وإنما يسيره (التواضع) والاعتراف بالحق حتى ولو على نفسه.

والحرص على كرامة الأساتذة مبدأ هام وأساس بدوره يفقد الأساتذة مكانتهم التي هي معبر رئيسي لحسن التعليم، وهذا ما نلمس الحرص عليه من أحد علماء (بروسة) وهو (قاضي زادة) عالم الرياضيات والفلك والحكمة الذي توفي بين سنة ٨٣٠ و ٨٤٠هـ / ١٤٣٦، وعاصر في سمرقند الأمير أولغ بك الذي لازمه قاضي زاده وتحدث إليه عن العلم والعلماء ومكانة العالم في المجتمعات، ولا غرو إذا كان طالب العلم من ولاية الأمر حيث استطاع الأستاذ إقناع هذا الوالي بأن يقدم خدمات للعلم والعلماء وذلك ببناء عدة مراصد ومكتبات ومدارس^(٢).

(١) المرجع السابق، ص ١١٧

(٢) المرجع السابق ص ٣٣٥

(٣) على عبدالله الدفاع. أثر علماء العرب والمسلمين في تطوير علم الفلك، ص ١٣٤

وعلى هذا أنشأ مدرسة عالية عهد إلى قاضى زاده فى إدارتها. وقد بنيت المدرسة على شكل مربع، فى كل ضلع من أضلاعه قاعة للدرس، عين لها مدرس خاص، وكان قاضى زاده، يدرس للطلاب ومدرسى القاعات ويحاضرهم مجتمعين. وقد حدث أن عزل (أولغ بك) أحد المدرسين فى المدرسة المذكورة، فاحتج (قاضى زاده) على ذلك وانقطع عن التدريس وإلقاء المحاضرات. ويظهر أن (أولغ بك) شعر بخطئه، فذهب بنفسه لزيارته وسأله عن أسباب الانقطاع فأجابه: كنا نظن أن مناصب التدريس من المناصب التى تحيطها هالة من التقديس لا يصيبها العزل، أو أنها فوق متناول الأشخاص، ولما رأينا أن منصب التدريس تحت رحمة أصحاب السلطة وأولى الأمر، وجدنا أن الكرامة تقضى علينا بالانقطاع، احتجاجا على انتهاك حرمت العلم والعبث بقداسته. إزاء ذلك لم يسع (أولغ بك) إلا الاعتذار، وإعادة المدرس المعزول، وقطع عهدا بعدم التعرض لحرية الأساتذة والمعلمين^(١)

وقد يمر كثيرون بهذا الحادث، ولا يعيرونه اهتماما، ولكن إذا نظرنا إلى حاجة (قاضى زاده)، إلى الوظيفة ومعاشها، وإلى سطوة الأمراء فى تلك الأزمان، وإلى الجراءة النادرة التى ظهر بها، نجد أنه لا يقدم على ما أقدم عليه، إلا من أنعم الله عليه بروح صحيح وثقة فى النفس عظيمة، لولاهما لما وصل (قاضى زاده) إلى ما وصل إليه من مكانة رفيعة ومقام كبير عند العلماء وأصحاب الثقافة العالية^(٢).

ولقد نشر جابر بن حيان فى غضون مؤلفاته مبادئ يراها لازمة لكل من يتصدى للبحث العلمى، فهى - إذا شئنا - المنهج الخلقى للعلماء، ومن هذه المبادئ إنصاف الخصوم، والإنصاف كذلك أن ينصف الباحث نفسه إزاء خصومه، فليس من الإنصاف الكامل أن توفى خصومك حقوقهم، ثم تفرط فى حق نفسك عندهم، لأن المسألة بينك وبينهم مسألة حق يراد بلوغه، فإذا كنت بصدد خصم علمى فى فكرة بعينها، فواجبك أن تعرض حججه كلها، حجة حجة لا تترك منها شيئا وأنت عامد، ولا تضيف إليها من عندك شيئا وأنت عامد^(٣)، ثم تذكر عن كل حجة مالها وما عليها من وجهة نظرك، يقول ابن حيان: «إن العالم إذا كان منصفا فإنه ليس ينزل فى الأقسام شيئا إلا ذكره، واحتج عليه وله، وأخذ حقه من خصومه ووفاهم حقوقهم، وإلا فقد وقع العناء حماقة وجهلا»^(٤)

(١) قدرى حافظ طوقان تراث العرب العلمى، ص ٤٥٥

(٢) المرجع السابق، ص ٤٥٦

(٣) ركنى نجيب محمود جابر بن حيان، ص ٨٢

(٤) المرجع السابق، ص ٨٢

ومن المبادئ الخلقية للعالم، أن يكون مثابرا دعوبا غير يأس من الكشف عن الحقيقة المنشودة، فما أكثر ما يقتضى البحث عناء شديدا، قد لا يحتمله الباحث فينتفض عنه في قنوط، لكن الذى يريد الإجابة بعلم ما من جميع فروعه إحاطة تتيج له أن يتكلم فى أصوله، وجبت عليه- كما يقول جابر- المثابرة التى لاتعرف إلى الناس سبيلا، ويستشهد جابر من هذا السياق بالآية الكريمة: «ولا تيأسوا من روح الله، إنه لا ييأس من روح الله إلا القوم الكافرون»، وهو يوجه الخطاب إلى موله فيقول: وقد سمعت ما جاء به النبى ﷺ فى القنوط، وأحذرك أن تصير إلى هذه الحال فتندم حين لاينفعك الندم، والله أعلم بأمرك»^(١)

كذلك على الباحث أن يخفى نتائج علمه وأبحاثه عن الجهلاء، والدهماء، ولا يعرف بها إلا المخلصين من العلماء وأهل الاختصاص حتى لايساء استغلال الأبحاث العلمية فى غير موضعها، كما أن عليه أن يكشف عن أبحاثه لأهل الاختصاص كل على قدر فهمه وحدود إدراكه، حتى لايعجز عن الفهم والتصور لمثل هذه النتائج البعيدة، يقول^(٢):

«ولولا أننى أمرت أن أعطى الناس بقدر استحقاقهم لكشفت من نور الحكمة ما يكون من الشفاء الأقصى، ولكنى أمرت بذلك لما فيه من الحكمة، لأن العلم- ياأخى- لا يحمله الإنسان إلا على قدر طاقته، وإلا أحرقه، كما لايقدر الإنسان والحيوان أن يحمل إلا بقدر طاقته وملئه، وإلا فاض، ورجع بالذل والعجز».

وقد روى «الجلدكى» فى شرح المكتسب عن جابر بن حيان رواية تبين وجهة نظر جابر فى وجوب تكتم العالم حتى يصادف الظروف المواتية، وذلك أن تلميذا أراد التعلم والأخذ عنه فمأطله جابر وراوغه، فلما أصر التلميذ ولم يتحول عن طلبه قال جابر^(٣): «إنما أردت أن اختبرك وأعلم مكان الإدراك منك، ولتكن من أصل هذا العلم على حذر ممن يأخذ عنك، وأعلم أن من المفترض علينا كتمان هذا العلم وتحريم إذاعته لغير المستحق من بنى نوعنا. وألا نكتمه عن أهله، لأن وضع الأشياء فى محالها من الأمور الواجبة، ولأن فى إذاعته خراب العالم، وفى كتمانها عن أهله تضييع لهم».

(١) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٢) بركات محمد مراد: جابر بن حيان، ص ١٠٤

(٣) المرجع السابق، ص ١٠٥

وتتجلى أمانة ونزاهة المقدسى (ت ٣٩٠هـ / ١٠٠٠م) فى مقدمة كتابه (أحسن التقاسيم فى معرفة الأقاليم) حيث جاء فيها^(١).

«أسست هذا الكتاب على قواعد محكمة، وتحريرت جهدى الصواب، واستعنت بفهم أولى الألباب (ووصفت) ما شاهدته وعرفت، فما وقع عليه اتفاق الذين قرأت لهم أو سألتهم، أثبتته، وما اختلفوا فيه نبذته، وما لم يكن بد من الوصول إليه والوقوف عليه (بنفسى) قصدته، وما لم يقر فى قلبى ولم يقبله عقلى (وكان لا بد من ذكره) أسندته إلى الذى ذكره.. وقد اجتهدنا فى ألا نذكر شيئا قد سطره ولا نشرح أمرا قد أورده إلا عند الضرورة، لئلا نبخس حقوقهم ونسرق من تصانيفهم، مع أنه لا يعرف فضل كتابنا هذا إلا من نظر فى كتبهم أو بوح البلدان، وكان من أهل العلم والفطنة».

و (الدأب) و (المثابرة) فضيلتان لا بد منهما للعالم والمتعلم فيما يؤكد كذلك زكريا بن محمد بن محمود القزوينى (ت ٦٨٢هـ / ١٢٨٣م) فى مقدمة كتابه (عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات)^(٢)

«... وإياك أن تغتر أو تلم أو تمل إذا لم تصب فى مرة أو مرتين، فإن ذاك قد يكون لفقد شرط أو حدوث مانع، وحسبك ما ترى من حال المغنطيس وجذبه الحديد... فإذا رأيت مغنطيسا لا يجذب الحديد فلا تنكر خاصيته، (بل) اصرف عنايتك (إلى) البحث عن أحواله حتى يتضح لك أمره».

والرازى، الطبيب المخلص الوفى لطبه، والذى اعتقد أن الطب خلق لدعم الفضيلة والأخلاق الفاضلة، حرص الحرص كله على الدعاية للخلق الكريم والفضيلة وبخاصة بين الأطباء، لذلك لم تمض على وفاته ستة أعوام حتى أدخل نظام الامتحان فى مهنة الطب، وكان هذا الامتحان نظريا وعمليا، وإلى الرازى يرجع الفضل فى محاربة الدخلاء والمشعوذين بين الأطباء وبذلك فرض العناية على تدريس الطب وتخريج الأطباء^(٣).

لقد هاجم الرازى الدخلاء على مهنة الطب، وكان عنيفا فى هجومه فجاء بالحجج

(١) عمر فروخ، تاريخ العلوم عند العرب، ص ١٩٦

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢١

(٣) هونكة: فضل العرب على أوربا، ص ١٦٨

العلمية والتفسيية التي تدحض بطلان دعوى أولئك المشعوذين، فقد كانوا يدعون أنهم عن طريق فحص بول المريض يستطيعون معرفة ماضى المريض وحاضره ومستقبله، وقد بلغ من خبث هؤلاء المشعوذين أنهم كانوا يرسلون من يتلصصون على المرضى وعلى أخبارهم وأحوالهم ويحيطون أولئك الأدعياء وتجميع تلك الأخبار فيستغلونها لابتزاز أموال أولئك المرضى، فكان المشعوذ مثلاً يزور المريض ولا يوجه إليه أسئلة ما، فيثق فيه المريض ويدرك أن تشخيص هذا الشخص الذى لمرضه أغناه عن توجيه الأسئلة إليه»^(١).

ولم يكن الرازى زاهداً بالدنيا ولا متهافناً على لذاتها ولو أنه اشتغل بالصيرفة زمناً قصيراً، وقد ذكر ابن أبى أصيبعة عما رواه معاصروه عن الرازى أنه قال: «ينبغى أن تكون حالة الطبيب معتدلة لا مقبلاً على الدنيا كلية ولا معرضاً عن الآخرة كلية، فيكون بين الرغبة والرغبة...» وفى مكان آخر ذكر المصدر نفسه عن روى عن الرازى أنه قال «من لم يعن بالأمور الطبيعية والعلوم الفلسفية والقوانين المنطقية وعدل إلى اللذات الدنيائية، فاتهمه فى عمله لاسيما فى صناعة الطب»^(٢).

ونبه الرازى إلى أهمية أن يتعرف المتعلم على عيوب نفسه حتى يمكن أن يكتشف تلك النوازع والأهواء الخالية من التعقل والتي يغلب عليها الهوى ومحبة النفس، لكن معرفة النفس عملية عسيرة بالنسبة للإنسان، ومن هنا من الأفضل أن يختار شخصاً يأمن له ويثق فى صدق حكمه وعدله، كى يصدق القول ويبصره بعيوب نفسه شريطة أن لا يظهر الغضب مهما قال له ويتقبل ذلك بصدر رحب.

كذلك نبه الرازى إلى أهمية ألا يكتفى الإنسان بذلك، بل عليه أن يستخبر ما يقول فيه جيرانه، والذين يتعاملون معه وإخوانه، وبماذا يمدحونه، وبماذا يعيبونه «فإن الرجل إذا سلك فى هذا المعنى هذا المسلك، لم يكذب يخفى عليه شئ من عيوبه، وإن قل وخفى»^(٣).

وشدد الرازى الهجوم على جملة من الرذائل التي يمكن أن تشين المتعلم، فمن ذلك:

(١) المرجع السابق ، نفس الصفحة.

(٢) فاضل الطائى : أعلام العرب فى الكيمياء، ص ١٠٠.

(٣) أبوبكر الرازى . الطب الروحاني، تحقيق عبد اللطيف العبد، القاهرة، النهضة المصرية، ص ١٩٧، ص ٥٢، ٥١.

- العُجب: فقد جبل الانسان على محبة نفسه بحيث «إن كانت لنفس الإنسان أدنى حسنة عظمت عند نفسه وأحب أن يمدح عليها فوق استحقاقه، وإذا تآكلت فيه هذه الحال صار ذلك عُجبا» وخاصة إذا وجد حوله من يعززون فيه ذلك «العجب بالنفس» ووجه الضرر في ذلك أنه يؤدي إلى النقض في الجانب الذي به العجب «لأن المعجب لا يروم التزديد ولا الاقتناء والاقتباس من غيره في الباب الذي فيه يعجب بنفسه». وبطبيعة الحال، فإن لم يستزد من شيء، نقص منه لامحالة وتخلف عن رتبة نظرائه وأمثاله «لأن هؤلاء» إذا كانوا غير معجبين- لم يزالوا مستزيدين ولم يزالوا كذلك متزيدين، فلا يلبثوا أن يجاوزوا المعجب، ولا يلبث المعجب أن يتخلف عنهم»^(١).

- الغضب: فينبغي للعامل أن يكثر تذكر أحوال من قد أدى به الغضب إلى أمور مكروهة في عاجل الأمر وأجله، ويأخذ بنفسه بتصورها في حال غضبه «فإن كثيرا ممن يغضب، ربما لكم، أو نطح، فجلب بذلك على رأسه أكثر مما نال به من المغضوب عليه»^(٢)

- الكذب: «وذلك أن الإنسان لما كان يحب التكبر والترؤس من جميع الجهات، وعلى كل الأحوال، يجب أن يكون هو أبدا المخبر المعلم، لما في ذلك من الفضل على المخبر المعلم»^(٣) وإذا كان من الضروري على العاقل ألا يطلق هواه فيما يخاف أن يجلب عليه ألما وندامة، فإنه مما لا يقل عن ذلك ضرورة، أن يدفع الإنسان عن نفسه الكذب لأنه يجلب على صاحبه ذلا «فإن المدمن على الكذب المكثر منه، لا يكاد تخطئه القضيحة ولا يسلم منها، إما المناقضة تكون منه بسهو ونسيان يحدثان له، وإما بعلم بعض من يحدثه وإطلاعه من حديثه ذلك على خلاف ما ذكر»

وتطبيقا لهذا في مهنة الطب حذر الرازي تلاميذه الذين يتعلمون على يديه الطب إذا اشتهر الواحد منهم أن يتكبر على العامة أو يترفع عن معالجتهم، يقول الرازي: «واعلم يا بني أن من المتطبيين من يتكبر على الناس ولا سيما إذا اختصه ملك أو رئيس، وقد قال الحكيم جالينوس: رأيت المتطبيين من إذا داخل الملوك فبسطوه تكبر على العامة وحرّمهم

(١) المرجع السابق، ص ٦٥

(٢) المرجع السابق، ص ٧٤

(٣) المرجع السابق، ص ٧٦

العلاج، وغلظ لهم القول، وبسر في وجوههم، فذلك المحروم المنقوص فدعا الحكيم إلى أصدقاء هذه الخصال التي ذكرها وحث عليها.

ومهما نجح الطبيب في عمله ووفق في معالجاته، فليتواضع ويحمد الله على ذلك حتى لا يأخذه العجب بنفسه، يقول الرازي «ورأيت من المتطبيين من إذا عالج مريضاً شديداً المرض فبرأ على يديه، دخله عند ذلك عجب، وكان كلامه كلام الجبارين، فإذا كان كذلك فلا كان ولا وفق ولا سدد».

وينهى الرازي أن يتناول الطبيب شيئاً من المسكرات، حتى يكون عقله حاضراً معه ولا سيما وقت العلاج، حتى لا يقع في علاجه من الخطأ ما لا يمكن تداركه، كذلك فقد يحتاج إلى الطبيب في وقت يكون فيه سكراناً فيسقط ذلك من هيئته»^(١)

ويؤكد الرازي في رسالته إلى بعض تلاميذه التي سماها (أخلاق الطبيب) على ضرورة أن يكون الطبيب حافظاً للسر وأن يتميز بالرفق «واعلم يا بني أنه ينبغي للطبيب أن يكون رفيقاً بالناس حافظاً لغيبيهم كتوماً لأسرارهم ولا سيما أسرار مخدمه، فإنه ربما يكون ببعض الناس من المرض ما يكتمه من أخص الناس به مثل أبيه وأمه وولده، وإنما يكتُمونه خواصهم ويفشونه إلى الطبيب ضرورة»^(٢).

ويكاد يكون التواصي بأخلاق مهنة الطب وأدابها صفة أساسية ركز عليها التعليم الطبي، تفرد له أبواب في مؤلفات أطباء المسلمين الطبية، فهذا علي بن ربن الطبري يقول تحت عنوان فيما يجب أن يكون عليه المتعلم الطبيب^(٣)، «قالوا إن الذي يصلح من التلامذة للطب من كان حسينا ذاهنا، ويجب عليه أن يكون وقورا رحيما جوادا رقيق الأطراف صبورا على التعب تاركا للهوى والعجب والحسد والشرة والكذب، والغضب والنميمة والكسل ونظيفا عفيفا رفيقا... وأن يلهم نفسه الاقتدار على الأدب».

ومثل هذا كثير وروده في مصادر الحضارة الإسلامية.

(١) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٨٤، ص ٢٢.

(٢) أحمد طه: الطب الإسلامي، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٦، ص ١٠٥.

(٣) المرجع السابق، ص ١٠٦.

النظرة الوظيفية للمعرفة العلمية:

إذا كانت المهمة الرئيسية للتربية هي أن تصل بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة عن طريق نقل التراث الثقافي، فهي لا تكتفى بهذا وإلا ساهمت في (تجميد) الجماعة البشرية، وتجميد الجماعة البشرية إن هو إلا المقدمة الضرورية لفنائها فالظروف دائما متبدلة والأحوال أبدا متغيرة، والجمود على حال واحد بالتالي يبنى بفشل الجماعة في معترك الحياة مما يمهد لاختفائها.

من أجل هذا حرصت الجماعة البشرية على أن تعهد للتربية بمهمة أخرى تضاف إلى المهمة السابقة، ألا وهي «التجديد» و«التطوير» تجديد الجماعة وتطويرها والطريق إلى هذا يكون بتجديد المعرفة وتطويرها.

لكن المعرفة يستحيل أن تقوم بدور التجديد والتطوير إلا إذا ارتبطت بحركة الحياة نفسها سواء في مظاهرها المادية والحيوية، أم مظاهرها الإنسانية بحيث تصبح ذات (وظيفة) دافعة للإنسان يواجه بها مشكلات يومه ويرسم بها مستقبل غده.

ولعل هذا يتيح لنا القول بأن العالم الذي ينظر إلى المعرفة نظرة (وظيفية)، إنما يقدم لنا في الوقت نفسه نظرة تربوية، ويصبح بالتالي القول بوظيفية المعرفة العلمية رأيا تربويا وصورة من صور الفكر التربوي.

ولعل النظرة الفاحصة في كتابات العلماء المسلمين في المجالات العلمية تؤكد بما لا يدع مجالا للشك توفر هذا التوجه الوظيفي في تناول المعرفة العلمية، ومثالنا الأول هنا هو علوم النبات والفلاحة والرأى^(١)

فعندما عرف طاش كبرى زاده (علم النبات) نجده يقول: «... وهو علم يبحث فيه عن نوع النبات وعجائبها وأشكالها ومنافعها، ومضارها.. وموضوعه: نوع النبات، فائده، ومنفعته: التداوى بها»^(٢)

(١) سعيد إسماعيل على: النبات والفلاحة والرأى عند العرب، القاهرة دار الثقافة، ١٩٨٣، ص ١٦

(٢) طاش كبرى زاده: مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، القاهرة، ١٩٦٨، ج ١

أما عن علم الفلاحة فيقول: «... ومنفعته: زكاة الحبوب والثمار ونحوهما وهو ضرورى للإنسان فى معاشه، ولذلك اشتق اسمه من الفلاح وهو البقاء»^(١).

وعلم الريافة (أى استنباط المياه) الذى يعنى معرفة الماء من الأرض بواسطة الإمارات الدولة على وجود الماء، ويعرف بها أنه قريب أو بعيد، يشير مؤلفنا كذلك إلى أن نفع هذا العلم واضح^(٢).

وهناك أيضا (علم نزول الغيث)، وهو علم يتعرف به كيفية الاستدلال على المطر، أحوال البرق والسحب والرياح «وأخص الناس بهذا العلم (العرب)» لاشتداد حاجتهم إلى الغيوث التى بها حصول معاشهم من السقى والرعى.^(٣)

والتأمل فى ما احتوته كتب النبات يستطيع أن يلمس على الفور أن موضوعاتها لم تكتب لغاية معرفية فى حد ذاتها، وإنما لهدف عملى، وذلك مثلما نرى فى:

– كتاب النبات والشجر للأصمعى^(٤) ففيه أسماء الأرض فى حالاتها المختلفة من حيث قبولها للزراع والنبات، ثم أسماء النبات فى حالاته من نمو وكثرة، وقوام وازدهار، وإبراك... إلخ.

– كتاب المخصص لابن سيده: ففيه أبواب كاملة تخص الأرض – ونعوتها فى كل ما يتعلق بها من خصب وجذب، ورمال وخفوض، وارتفاع واستعداد، ومن صحة ودبالة وحرث وإمراع وإنبات، وما يتعلق من جهة العشب (الكلأ) ونعوتها فى القلة والتفرق، ثم أبواب فى الشجر من حيث أوصافها العامة وتوزيعها^(٥)

– كتاب الفلاحة الأندلسية لابن العوام: فمن موضوعاته: صفة العمل فى تقليم الأشجار ووقت ذلك – كيفية العمل فى عمارة الأرض المفتروسة على حسب ما يصلح بها ووقت

(١) المرجع السابق، ص ٣٥٥

(٢) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(٣) المرجع السابق ص ٢٥٦

(٤) أحمد عيسى: تاريخ النبات عند العرب، القاهرة، كلية الطب، جامعة فؤاد الأول، مطبعة الاعتماد،

١٩٤٤، ص ١٥

(٥) المرجع السابق، ص ٢٠

ذلك واختياره- تزييل (الأرض) والأشجار، المغروسة وغير المغروسة، وما يوافق كل نوع منها من الزبول- صفة العمل فى سقى الأشجار والخضر بالماء^(١)... إلخ .

فإذا ما توجهنا شطر الإنتاج العلمى فى الرياضيات، يستوقفنا- ضمن أمور أخرى- فى كتاب (الجبر والمقابلة) للخوارزمى أن أهم أهداف تأليف هذا الكتاب، قصور إفادة الناس فى ميادين الحياة كالبيع والشراء وتقسيم الميراث والوصايا، وفى جميع ما يتعاملون به من أمور التجارة والمساحة، وفى ذلك يقول: «ولقد ألفت فى حساب الجبر والمقابلة كتابا مختصرا، حاصرا للطيف الحساب وجليله لما يلزم الناس من الحاجة إليه فى مواريتهم ووصاياهم، وفى مقاسمتهم وأحكامهم وتجارتهم، وفى جميع ما يتعاملون ما بينهم من مساحة الأرض، وكرى الأنهار والهندسة وغير ذلك من وجوه الحساب وفنونه»^(٢).

ولكى يبين علماء المسلمين فوائد الهندسة قالوا أن الهندسة على نوعين: عقلية وحسية، فالحسية، هى معرفة المقادير وما يعرض فيها من المعانى إذا أضيف بعضها إلى بعض، وهى ما يرى بالبصر ويدرك باللمس، والعقلية بضد ذلك، وهى ما يعرف ويفهم.

وقد بحثوا هذا كله بالتفصيل فى مؤلفاتهم ورسائلهم، وكانوا يرون أن فى الهندسة فوائد، وأدركوا اتصالها بالحياة العملية، وتمادوا فى تقدير أثر الهندسة على الإنسان من الناحية الروحية.

فالنظر فى الهندسة الحسية «يؤدى إلى الخدمة فى الصنائع كلها وخاصة فى المساحة، وهى صناعة يحتاج إليها العمال والكتاب والدهانين وأصحاب الضياع والعقارات فى معاملاتهم، فى جباية الخراج وحفر الأنهار وعمل البريدات وماشاكلها».

والنظر فى الهندسة العقلية يؤدى إلى الحذق فى الصنائع العلمية، «لأن هذا العلم هو أحد الأبواب التى تؤدى إلى معرفة جوهر النفس التى هى جنر العلوم وعنصر الحكمة»..

وقال بعض علماء المسلمين: إن الهندسة العقلية هى أحد أغراض الحكماء الراسخين فى العلوم الإلهية، المرتاضين بالرياضيات الفلسفية. وأن تقديم علم العدد على علم الهندسة،

(١) المرجع السابق، ص ١٠٦

(٢) عن: محمد الصادق عفيفى: تطور الفكر العلمى، ص ٨٥

هو تخريج المتعلمين من المحسوسات إلى المعقولات، وترقية من الأمور الجسمانية إلى الأمور الروحانية^(١).

أما (أبو الوفا البوزجاني المولود سنة ٣٢٨هـ / ٩٤٠م) فكان مما ألفه كتاب أسماء (كتاب ما يحتاج إليه العمال والكتاب من صناعة الحساب)، وبلغت نظرنا أن من موضوعاته: (في أعمال الخراج) و (في أعمال المقاسات) و (في الصروف) و (في معاملات التجار)، وقد كان هذا الكتاب أساسا لمعاملات كثيرين من الماليين في عصر مؤلفه، وفي العصور التالية^(٢).

ويتوغل (ابن بدر) في كتابه (كتاب فيه اختصار الجبر والمقابلة) في جوانب التطبيق، فهو يمحور أبواب الكتاب حول مسائل الحياة العملية، ولذا نجد بابا يسميه (في الصدقات) وآخر (في القمع والشعير وفي التجارة)، ومن أمثلة التطبيق قوله في باب الصدقات «... امرأة تزوجت ثلاثة أزواج، فأصدقها الأول: شيئا مجهولا، وأصدقها الثاني: جذر ما أصدقها الأول، ودرهما، وأصدقها الثالث: ثلاثة أمثال ما أصدقها الثاني وأربعة دراهم، فكان المتجمع أربعين...»^(٣).

وفي الكتاب أيضا: باب البريد، وفيه مسائل تتعلق بسير البريد وخروجه، واللاحق به، ومنها: «إذا نقل لك بريد خرج من بلدة، وأمر أن يسير كل يوم عشرين فرسخا، فسار خمسة أيام، ثم أرسل بعده بريد آخر، وأمر أن يسير كل يوم ثلاثين فرسخا، ففي كم يوم يلحقه؟»^(٤).

وبالنسبة لعلوم الجغرافيا، نجد المؤلف (ياقوت)، في كتابه (معجم البلدان) يقول: أما بعد، فهذا كتاب في أسماء البلدان والجبال والأودية والقيعان والقرى والمحال والأوطان والبحار والأنهار والغدران والأصنام والأبدان والأوثان، لم أقصد بتأليفه وأصمد نفسي لتصنيفه لها ولا لعبا، ولا رغبة حثتني إليه ولا رهبا، ولا حثينا استفزني إلى وطن، ولا طربا حفزني إلى نوى ود وسكن، ولكني رأيت التصدي له واجبا والانتداب له مع القدرة عليه فرضا

(١) قدرى حافظ طوقان: تراث العرب العلمي، ص ١٠٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٢٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٤٢١.

(٤) المرجع السابق نفس الصفحة.

لازما»^(١) ثم يستطرد قيبين بعض الأسباب فى تأليفه معجمه فيقول: ثم كلما رأيت الكتب المتقنة الخط المحتاط لها بالضبط والنقط إلا وأسماء البقاع محرفة أو مهملة وعن محجة الصواب منعطفة أو منحرفة، وقد أهمله كاتبه جهلا، وصوره على التوهم نقلا،^(٢).

ويسوق ياقوت أمثلة لطوائف متعددة من المشتغلين بالعلم ليؤكد كم أن مثل هذا الكتاب لابد أن يفيدهم إلى الدرجة التى جعلته يقول: «ومن ذا الذى يستغنى من أولى البصائر عن معرفة أسماء الأماكن وتصحيحها، وضبط أصقاعها وتنقيحها، والناس فى الافتقار إلى علمها سواسية».

وفى رواية ياقوت من (المناسبة) التى حثته حثا على تأليف الكتاب، نكتشف أن هذا التأليف كان وليد «مشكلة عملية»... خلاف بين متحاورين حول اسم الأماكن، وعبثا حاول ياقوت أن يجد مصدرا مكتوبا يجد فيه بغيته، فكان أن شمر عن ساعده لتأليف هذا الكتاب.

وهو يستطرد ليشير إلى مقولة خطيرة لا يتركها دون ذم ودخس ألا وهى قول البعض (لم يترك الأول للآخر شيئا)، فهى فى رأيه أضر على العلم من أى شئ آخر لأنها تحبط الهمم، بينما العلم فى حاجة إلى النمو باستمرار^(٣).

ويؤلف ابن ماجد كتابا لإرشاد قادة السفن البحرية، فينصح الربابنة أن يعنوا بصيانة السفينة فى كل وقت، ولا يهملوا خلا أصابها ولو بسيطا لئلا يتقاعم بل يسارعون إلى معالجته، يقول: «ولا ترى خلا فى السفينة وتهملها إلى وقت آخر إلا عند ضرورة أشد مما أنت فيه (أى إلا بسبب أقوى) وجود الموسم واختصر الشحنة (أى لا توثق المركب بأكثر من حمولتها) واحسب حساب الحازمين العارفين»^(٤).

واستفاد بعض علماء الجغرافية المسلمين من المعلومات الجغرافية التى توصلوا إليها لتفسير سلوك الأمم والشعوب إيمانا منهم بأن الظروف البيئية لها دور حاسم فى تشكيل الأخلاق والاتجاهات السلوكية، ومن ذلك نرى المسعودى يتبين أهمية توفر المياه والغطاء

(١) ياقوت (شهاب الدين أبو عبدالله بن عبدالله) معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ١٩٧٩، ج ١، ص ٧

(٢) المرجع السابق، ص ٨

(٣) المرجع السابق، ص ١١

(٤) أنور عبدالعليم: ابن ماجد الملاح، ص ١٠٧

النباتى الطبيعى والتضاريس كعوامل هامة تؤثر على الحياة البشرية^(١). ويذكر المسعودى أن المناطق التى تتوفر فيها المياه يأتى تأثير الرطوبة فى خلق للناس، وإذا لم يوجد الماء يسود تأثير الجفاف على أخلاق وأمزجة الناس، ويشرح المسعودى كيف أن العوامل الطبيعية مثل طبيعة الأراضى المجاورة والمرتفعات والمنخفضات، والقرب من الجبال والبحار وطبيعة التربة، تحدد مواضع الاستقرار السكنى للإنسان^(٢).

ونجد نفس الشئ إلى حد كبير عند (ابن رسته) الذى يقول^(٣). «وأما القوم الذين هم متباعدون عن مدار رأس السرطان إلى الشمال، وذلك مثل بابل ونحوه من البلدان، فإن الشمس لا تبعد عن سمت رؤوسهم ولا تغرب منهم، ولكن يمرها معتدل عليهم، فإن هواءهم حسن فى التمزيج وموضعهم معتدل ليس فيه حر شديد ولا برد شديد، وألوانهم وأبدانهم وطبائعهم معتدلة، وعقولهم وأخلاقهم حسنة، وقد كثر فيهم العلم والذكاء وتقدمة المعرفة بالأشياء ومحاسن الأخلاق، وهى أرض العلماء والنبیین، فالأجسام والصور والألوان والعلوم والأخلاق متباينة متباعدة الشبه لاختلاف مواضعهم من مدار الشمس واختلاف أزمان السنة وتغييرها عليهم».

وقد لعبت كتب التاريخ دورا كبيرا فى مدنا بصورة جيدة عن أحوال التعليم فى البلدان الإسلامية وعن الجوانب المختلفة لتطور الفكر التربوى الإسلامى، وخاصة تلك التى وجهت همها لتقديم تراجم وافية عن العلماء والفلاسفة والفقهاء والمحدثين ومختلف الفئات التى أسهمت بدور مباشر أو غير مباشر فى الفكر التربوى.

وربما كان أصل الاهتمام بكتب التراجم، ماورد منذ العصر الأول للإسلام عن فضائل بعض الصحابة كأبى بكر وعمر وعثمان وعلى وطلحة والزبير وسعد بن أبى وقاص... إلخ، وكثير غيرهم مما ملئت به كتب الحديث، فكان هذا داعيا لأن يحنوا هذا الحذو، ويقفوا على فضائل غيرهم من الصحابة والتابعين ومن بعدهم.

(١) س. م ضياء الدين طوى: الجغرافيا العربية فى القرنين التاسع والعاشر الميلاديين، الكويت، الجمعية

الجغرافية الكويتية، ١٩٨٠، ص ١٢٨

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٩

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٢

وكان عمل هؤلاء العلماء المحدثين سبباً في أن رجال اللغة والأدب قلّدوا المحدثين، فشرح الأصمعي والكسائي وأبو عبيدة وقطرب وحماد وخلف الأحمر، كما شرح المحدثون، وقالوا الأقوال المختلفة في تجريحهم وتعديلهم كما قال المحدثون^(١).

وأقرب كتب التاريخ والتراجم إفاضة في التاريخ التربوي كتب التاريخ المحلى مثل تاريخ علماء الأندلس لابن الفرغى المتوفى سنة ٤٠٣هـ، وفيه رتب المؤلف تراجمه على المعجم^(٢).

وكذلك تاريخ بغداد للخطيب البغدادي الذي عاش في القرن الحادي عشر الميلادي. ولعل من أوضح الأمثلة تلك الدراسة التي أرخت بها ملكة أبيض للتربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة بالاستناد إلى كتاب ابن عساكر (٤٩٩هـ / ١١٠٥م) عن (تاريخ مدينة دمشق)^(٣)، فمن كتاب واحد استطاعت الباحثة أن توفر لنا صورة متعمقة متكاملة عن التربية والتعليم في منطقة معينة، في فترة خاصة.

ثم تزداد الإفاضة أكثر بتلك النوعية من كتب التراجم التي حصرت نفسها في فئة معينة من العلماء والمفكرين، ومثال ذلك:

- مصنف في طبقات الصوفية لمحمد بن علي الحكيم الترمذي.
- مصنف في طبقات الأئمة والحكماء لسليمان بن حسان القرطبي المعروف بابن جليل توفي بعد سنة ٣٩٢هـ.
- أخبار المتكلمين لمحمد بن عمران بن موسى المرزباني، توفي سنة ٣٨٤هـ ببغداد.
- طبقات المعتزلة للقاضي عبد الجبار، توفي سنة ٤١٥هـ بالري.
- تاريخ الحكماء لمحمد بن عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، توفي سنة ٥٤٨هـ.

(١) عمر رضا كحالة: التاريخ والجغرافية في العصور الإسلامية، دمشق، المطبعة التعاونية، ١٩٧٢، ص ٦٥

(٢) المرجع السابق، ص ٨٧

(٣) ملكة أبيض: التربية والثقافة العربية الإسلامية خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٠

— طبقات الأصوليين لجلال عبدالرحمن السيوطي، المتوفى سنة ٩١١هـ.

— تاريخ الفقهاء لأبي محمد عبدالوهاب محمد الشيرازي، توفي سنة ٥٠٠هـ.

— طبقات القراء لمحمد بن محمد العمري الدمشقي.

— إخبار العلماء بأخبار الحكماء للقفطي، توفي سنة ٦٤٦هـ.

— عيون الأنبياء في طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة المتوفى سنة ٦٦٨هـ.

وفي مجال الصيدلة، صدر في الأندلس كتاب (الدكان) لسعيد بن عبدالرحمن بن عبدربه، نجد أن مقدمته تذكرنا بمقدمات الكندي لمؤلفاته، فهو يوجه الخطاب إلى صديق، مشيراً إلى أن غرضه من تأليف الكتاب أن يكون جامعاً يذكر فيه «عامّة ما ينفع تحصيله باليد، من الأشربة والمربيات... والحبوب والمعاجين... والأكحال وضروب الأدهان... وغير ذلك مما لاغنى لذوى الألباب عنها... وهو يؤكد أنه مع حرصه على ذكر تركيب كل شئ ووجه صنعته، فهو حريص أيضاً على «ذكر منافع الأدوية ليكون التأليف أعظم فائدة وأجل مكانة وأرفع قدراً»^(١)، فكمال التأليف إذن لا يتم، إلا بأن يوضح المؤلف (وظيفة) و (فائدة) الموضوع الذي يؤلف فيه للقراء.

وعلى نفس المنوال سار (ابن جزلة) المتوفى سنة ٤٩٣هـ / ١١٠٠م حيث يدل كتابه من عنوانه على الغرض منه، فهو يعنونه بـ (منهاج البيان فيما يستعمله الإنسان)، فهو يثبت فيه جميع الأدوية والأشربة والأغذية «فذكرت الشئ وماهيته وأجوده وورديه وغشيه ومزاجه ومرتبته، ومنافعه، ومقدار ما يتناول منه وكيفية استعماله ومضاره وإصلاحه وإبداله»^(٢).

وعندما ألف بدر الدين محمد بن بهرام بن محمد القلانسي من أهل سمرقند كتابه (الأقرباذين) سنة ٥٩٠هـ عاب على ما ألف قبله في نفس الموضوع بأنه تناول (الأدوية المركبة التي يندر وقوع الحاجة إليها) وأنها خلت من «ذكر الأشياء العملية. كإحراق والشئ والتحميص والقلّي والغسل...»، وانتهاء فترة صلاحيتها، ومن هنا كان كتابه محاولاً فيه

(١) على عبدالله الدفاع. إسهام العرب والمسلمين في الصيدلة، ص ٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٢.

تلافى كل هذا، بحيث يجى ذكر الأدوية «التي تمس الحاجة إليها» و«ذكرت فيها الأشياء العملية»^(١).

وأولى ابن الجزار الذى عاش قيما بين ٣٠٧ - ٣٩٥هـ فى القيروان، عنايته لعلاج الفقراء الذين لا يستطيعون دفع أجور علاجهم، مقتديا فى ذلك بأستاذه الكبير أبى بكر الرازى الذى ألف كتابه المشهور (كتاب طب الفقراء)، إذ عكف على تأليف كتاب أسماه (طبيب الفقراء والمساكين) ووضعه بلغة بسيطة فى متناول عامة الناس، وعرض فيه علاج بعض الأمراض المنتشرة ووصف الدواء المناسب لها، وكان غرض ابن الجزار تفنيد الأمراض علة علة، وبيان أنه يمكن معالجة هذه الأمراض بأدوية تتوافر فى كل مكان أو يسهل الحصول عليها واستعمالها^(٢).

عملية التعليم:

وكان كثير مما كتبه علماء المسلمين من كتب إنما بقصد (التعليم) ومما يدل على ذلك، العديد من السطور والفقرات التى يتحدث من خلالها بعض المؤلفين عن ذلك، حيث يكون من مظاهره أن يجى الكتاب «شاملا» إلى حد كبير لأصول العلم ومبادئه وأن يجى «مبسطا» حتى يأخذ بالمتعلم على طريق التعلم بلا تعقيد خاصة وهو فى بداية حياته التعليمية وأيضا لزوم الاطلاع على فروع بعينها من المعرفة لحسن فهم وإتقان وتعلم الفرع الذى يريد المتعلم أن يملك ناصيته.

ومن الأمثلة التى يمكن أن تذكر فى هذا الشأن ما ذكره (البتانى) المولود فى نحو سنة ٢٤٠هـ / ٨٥٤ فى الكتاب الذى ألفه عن (الزيج الصافى) خاصا بعلم الفلك، فهو يقول^(٣): «... ووضعت فى ذلك كتابا أوضحت فيه ما استعجم وفتحت ما استغلق وبينت ما أشكل من أصول هذا العلم و (ما) شذ من فروعه وسهلت به سبل الهداية لمن ياتر^(٤) به ويعمل عليه فى صناعة النجوم»

(١) المرجع السابق، ص ٥٢

(٢) المرجع لسابق، ص ٢٧١

(٣) عمر فروخ: تاريخ العلوم عند العرب، ص ١٦٥

(٤) ياتر به (يفتح الثاء): حذقه ومرن عليه.

وقد وضع علماء المسلمين مؤلفات كثيرة في الحساب، ومن هذه المؤلفات كانوا يقسمون الحساب إلى أبواب، منها ما يتعلق بحساب الصحاح، ومنها ما يتعلق بحساب الكسور، ويذكرون في كل منها أعمالاً مختلفة يضعونها في فصول: الأول في الجمع والتضعيف، والثاني في التصنيف، والثالث في التفريق (الطرح) والرابع في الضرب، والخامس في القسمة، والسادس في التجذير واستخراج الجذور، وكان لهم أسلوب خاص في إجراء هذه العمليات ويذكرون لكل منها طرقاً عديدة، ومن هذه الطرق ما هو خاص بالمبتدئين وما يصلح أن يتخذ وسيلة للتعليم. ولقد انتبه بعض رجال التربية في أوربا إلى قيمة هذه الأساليب المسطورة في كتب الحساب العربية من وجهة التربية، فأنصروا بها وباستعمالها عند تعليم المبتدئين. جاء في مجلة التربية الحديثة «... وهذا ما حدا بنا إلى درس الأساليب المتنوعة المذكورة في كتب الحساب القديمة بشئ من التوسع والتعمق، وفعلنا قد وجدنا طرقاً عديدة يحسن الاستفادة منها في التعلم»، ولهذا السبب أتت المجلة على بعض هذه الأساليب ودالت على فوائدها في أحد أعدادها ليستفيد منها الأساتذة والمعلمون في تدريس الحساب»^(١).

وقد وضع أبو كامل شجاع بن أسلم (كتاب الوصايا والجبر والمقابلة) يكاد يشبه ما نسميه الآن بـ (الكتب الخارجية) لأن هذا الكتاب إن هو إلا شرح وإعادة صياغة لكتاب الخوارزمي، إذ قال هو نفسه: «... فألفت كتاباً في الجبر والمقابلة رسمت فيه بعض ما ذكره «محمد بن موسى الخوارزمي» في كتابه، وبينت شرحه وأوضحت ما ترك إيضاحه وشرحه...»^(٢).

وفي مقدمة كتاب (الفخري) يقول الكرخي: «... إني وجدت علم الحساب موضوعاً لإخراج المجهولات من المعلومات في جميع أنواعه، وألفت أوضح الأبواب إليه، وأول الأسباب عليه، صناعة الجبر والمقابلة لقوتها واطرادها في جميع المسائل على اختلافها، ورأيت الكتب المصنفة فيها غير ضامنة لما يحتاج إليه من معرفة أصولها ولأوفيه بما يستعان به على علم فروعها، وأن مصنفها أهملوا شرح مقدماتها التي هي السبيل إلى الغاية والموصلة

(١) قدرى حافظ طوقان: تراث العرب العلمي ص ٥٢، ولم يذكر المؤلف الذي نقلنا عنه نص التربية

الحديثة، في أي البلدان هي، ورقم وتاريخ العدد الذي ورد فيه النص.

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٥.

إلى النهاية... ثم لم أجد في كتبهم لها ذكرا ولا بيانا، فلما ظفرت بهذه الفضيلة واحتجت إلى جبر تلك النقيصة، لم أجد بدا من تأليف كتاب يحيط بها ويشتمل عليها، ألخص فيه شرح أصولها، مصفى من كدر الحشو ودرن اللغو...»^(١).

وكان لقطب الدين الشيرازي تلميذ هو كمال الدين أبو الحسن الفارسي (توفي ٧٢٠هـ / ١٣٢٠م) فأشار عليه بشرح كتاب المناظر لابن الهيثم، فشرح كمال الدين كتاب المناظر واختصره - في بعض الأماكن - اختصارا لا يفقده شيئا من معانيه ولا من قيمته، ثم أضاف إليه دروسا مبتكرة، ولذلك نجده يشير «ورأيت الطلاب يتبرمون بطول الكلام، وكان هذا الكتاب طويل الذيل... فاستجزت الحضرة (الشيرازي) في اختصاره وفي نيتي أنه إذا تم أن أسميه (تنقيح المناظر لنوى الأبصار والبصائر)^(٢)

ولجابر بن حيان رأى هام فيما يجب أن تكون عليه العلاقة بين المعلم والمتعلم فهو يوجب على المتعلم أن يكون لنا متقبلا لجميع أقوال المعلم من جميع جوانبه، لا يعترض عليه في أمر من الأمور. هو يبرر ذلك بأن نخائر المعلم لا يظهرها عادة للمتعلم إلا عند السكون إليه وحمده غاية الحمد، وذلك أن منزلة المعلم هي منزلة العلم نفسه، ومخالف العلم مخالف الصواب، ومخالف الصواب واقع في الخطأ والغلط، وهو ما ليس يؤثره عاقل، فإذا لم يكن المتعلم على هذا المقدار من الطاعة للمعلم، أعطاه المعلم قشور العلم وظاهره.

والطاعة التي يشير إليها ابن حيان يقصرها على المجال العلمي فقط ولا يمدّها إلى شئون الحياة العملية، إنه يريد لها طاعة في قبول المعلم والدرس وسماع البرهان على معلمه، وحفظه، وترك التكاسل والتشاغل عنه. وهو يشبه المعلم هنا بالإمام بالنسبة للجماعة، وكالراعي، والسائس، للأشياء التي يتولى صلاحها وإصلاحها^(٣).

كذلك يوجب ابن حيان على المتعلم أن يكتف سر معلمه وأن يكون منقطعا إلى المعلم دائم الدرس لما أخذ عنه، كثير الفكر فيه.

(١) المرجع السابق ، ص ٢٨٣

(٢) عمر فروخ، تاريخ العلوم عند العرب، ص ٢٢٨

(٣) زكي نجيب محمود: جابر بن حيان، ص ٤٨

أما من حيث ما يجب للمتعلم على المعلم، فنؤله، أن يعجم المعلم عود تلميذه، بفحص قدراته واستعداداته، فإذا اطمأن إلى هذا الجانب يبدأ في تعليمة أوائل العلوم أى مبادئها وأسسها وفقاً لما يتناسب مع قدرة التلميذ على التقبل ووفقاً لسنة وخبرته، ثم على المعلم أن يتدرج بالمتعلم بعد ذلك إلى ما هو أكثر عمقا كلما أثبت حسن فهم ما تلقاه في الخطوة السابقة، ويظل يتقدم به كلما وجد لديه تقبلاً^(١).

وإذا وصل المتعلم إلى مرحلة (التمكن) كان عليه واجب التعليم كي يفيد غيره ما استفاده هو وقت الطلب.

ولا يترك جابر طالبه كي يقرأ ويدرس بأى كيفية وإنما يرشده إلى أقوم السبل، والسبيل الصحيح عنده أن يقرأ المتعلم كل كتاب من كتبه ثلاث قراءات متتالية لكل قراءة منها هدف خاص: أما القراءة الأولى فلتثبت من صحة ألفاظ النص، ومن معانى تلك الألفاظ، وأما القراءة الثانية فلدراسة هذا النص، لا من حيث معانيه المباشرة، بل بغية الوصول إلى معانيه البعيدة الخفية، فما أكثر ما يكشف تحليل النص عن معان ما كانت لتظهر لو وقف الدارس عند ظاهر اللفظ وحده دون الغوص إلى ما هو منطوق في تضاعيفه وثناياه، وأما القراءة الثالثة فهي لتبويب المعانى وتصنيفها لعلنا نجمع الشبيه إلى شبيهه، أو نوازن بين المتباين منها، تصنيفاً وموازنة من شأنهما أن يبلغا بنا الغاية المرجوة من موضوع الدراسة^(٢).

كذلك يشترط ابن حيان شرطاً للقراءة المستوعبة المتعمقة، إذ يشترط على المتعلم أن يجمع كتبه كلها أولاً، قبل أن يهتم بقراءة بعضها، لكي يضيف ما فى كل كتاب منها إلى ما فى الآخر، لأن الكتاب الواحد قد ينفرد بمعنى واحد لا يشاركه فيه غيره، ومن هنا فإن الاختصار على دراسة بعض كتبه دون بعض قد يؤدي إلى إعطاء فكرة غير كاملة عن مذهبه^(٣).

ويحرص ابن ماجد فى مؤلفه الهام (حاوية الاختصار فى أصول علم البحار) الذى ألفه شعراً من بحر الرجز أن يثبت فى المقدمة أهمية تبسيط المعرفة المقدمة وسهولة ألفاظها

(١) المرجع السابق، ص ٤٩

(٢) المرجع السابق، ص ٥١

(٣) المرجع السابق، نفس الصفحة.

حتى يمكن لمن يقرأها أن يستوعبها، ومن ثم أن يسترشد بما جاء فيها وضعت له، فهو يقول على سبيل المثال

«خذ التواضع (١) ورقيق اللفظ وجزله فإن التصنيف لمثل هذه الأرجوزة زكاة الأفهام وتحديد سر دراسة الليالي والأيام» ويؤكد أنه حرص فيها على أمور هامة، فيقول: «... صفيتها مما سلك في عصرى من الأراجيز المصنفة والرهمانجات الواسعة المؤلفة كثيرة التردد والتكرار واستحسنته لكافة الجمهور وهي (للمهموم)، إقالة وحضور، وكان قصدي الاختصار وإسقاط الحشو من هوش الإكثار لئلا يستطيلها الملول ولا يتفرغ لقرايتها المشغول...» (١)

وفي مكتبة كوبرلى بأسطنبول مخطوط لكتاب الخراج لقدامة (٣٢٠هـ / ٩٣٢م) به نص صادر من الخليفة العباسى إلى أحد أمراء البحر، وتوضح هذه الوثيقة عددا من المعالم الأساسية لتربية هذه الفئة، تجئ لا فى صورة (تعليم مباشر) وإنما فى صورة (عهد) بمجموعة من الالتزامات السلوكية التى لابد أن يرتبط بها من يشغل هذه المسئولية، ومن هنا فقد: (٢)

«أمره بتقوى الله وطاعته والحذر من عقابه واتباع مرضاته، وإيثار الحق فى جميع أفعاله، وأمره بتعهده نفسه حتى يقيم أودها وينفى بذكر الله الهوى وزين الشيطان عنها، وأن يزكى سجيته ويظهرها، ويهذب سيرته وينقيها ويكون لمن معه من الجند وسائر الأولياء فى الخير إماما ومعلما، وعلى سلوك أفضل المناهج حاضا ومقوما، وأمره أن يلين لأهل الطاعة ويشدد على نوى المعصية ويعطى على كل حال قسطها من النصفة والمعدلة....»

وأمره أن يديم عرض جنده حتى يعلم علمهم ويطلع على حقيقة أمرهم...

وأمره أن يتفقد أمر المراكب المنشأة حتى يحكمها ويوجد آلاتها ويتخير الصانع لها... ويجيد بناء المراكب وتألفها وقلقتها وتركيبها ويستجيد المقاديف ويتخيرها وينتقى الصوارى والقلوع وينتخبها، ويميز النواتية ويعتمد من له الحذق والمهارة والدربة والحنكة

(١) أنور عبدالعليم: ابن ماجد الملاح، ص ٨٣

(٢) أنور عبدالعليم: الملاحه وعلوم البحار عند العرب، ص ١٠٥

والتجربة من جميعهم، حتى لا يدخل فيهم من لا يصلح دخوله ولا يخلط بهم من يكون غيره أحق بالعمل منه....»^(١).

أما عن السبب في تأليف كتاب (أحسن التقاسيم)، كما يقول المقدسى^(٢) «أما بعد، فإنه ما زالت العلماء ترغب في تصنيف الكتب لئلا تدرس آثارهم ولا تنقطع أخبارهم، فأحببت أن أتبع سنتهم وأقفو سنتهم وأقيم علما أحيا به ذكرى ونفعا للخلق أرضى به ربي، ووجدت العلماء قد سبقوا إلى العلوم فصنفوا على الابتداء ثم تبعتهم الأخلاف فشرحوا كلامهم واختصروه، فرأيت أن أقصر علما قد أغفلوه وأنفرد بمن لم يذكره إلا على الإخلال وهو ذكر الأقاليم الإسلامية وما فيها من المفاوز والبحار والبحيرات والأنهار ووصف أمصارها المشهورة ومدنها المذكورة ومنازلها السلوك وطرقها المستعملة».

فهو لا يريد بكتابه هذا أن يكرر ما سبق أن كتبه السابقون عليه، وإلا أصبح الجهد قليل الجدوى ضعيف الأهمية العلمية، وإنما يحرص على أن يشكل كتابه (إضافة علمية) حيث إن العلم ينمو بالتراكم لا بالتكرار.

وقد حظى تعليم الطب بالاهتمام الأكبر من قبل علمائنا، وهنا نجد عالما مثل (على بن ربن) ينبه في كتابه (فريوس الحكمة) على طلابه بألا يكتفوا بتصفح الكتاب، وإنما لابد من دراسته والتعمق في موضوعاته حتى يستطيع أن يستفيد منه كطالب علم الاستفادة المرجوة، ولذا نجده يقول: ^(٣)

«ما أشبه الذي يجيل الفكر في هذا الكتاب متمعنا بإنسان يتجول في حدائق غناء كثيرة الثمر تسر الناظرين، أو في أسواق المدن الكبرى حيث تجد كل الحواس ما يملؤها بالغبطة والسرور. أما الذي يكتفى من هذا الكتاب بمعرفة عدد أبوابه دون أن يعنى بقراءة ما ينطوى عليه كل منها، فلن يفهم المعنى الحقيقي لما أقول، ومثله مثل رجل يقصر علمه بتلك الحدائق والمدائن على تأمل أبوابها، ولكن الذي يتقن العلم بهذا الكتاب، ويتعمقه بفهم كامل

(١) أنور عبدالعليم: المرجع السابق، ص ١٠٦

(٢) أحمد رمضان أحمد، الرحلة والرحالة المسلمون، ص ١٣٠

(٣) إدوارد، ج براون: الطب العربي، ترجمة أحمد شوقي حسن، القاهرة الإدارة العامة للثقافة بوزارة

التعليم العالي، ١٩٦٦، ص ٥٨

سيجد فيه أكبر قدر يحتاج إليه الشاب المتخرج من علوم الطب، ومن العلم بما تقوم به قوى الطبيعة فى هذا العالم الصغير (الإنسان) وكذلك ما تؤديه فى العالم الكبير (الكون كله) ..

وحرص كثيرون من العلماء فى العلوم الطبية أن يضعوا مواصفات خاصة لا بد من توافرها فيمن يريد التعلم الطبى، ويمدنا كتاب فارسى يسمى (المقالات الأربع) ألفه شاعر من بلاط سمرقند يسمى (نظامى عروضى) حوالى سنة ١١٥٥م ببعض هذه المواصفات، فمن ذلك^(١):

«ينبغى للأطباء أن يكونوا نوى مزاج رقيق وطباع سليمة، وأحلام راجحة، وأن يكونوا بصفة خاصة دقيقى الملاحظة، قادرين على أن يفتدوا كل إنسان بالتشخيص المضبوط، أعنى بسرعة الاستنباط للمجهول من المعلوم وأن يستطيع طبيب أن يكون ذا طبيعة فلسفية راجح الحلم إلا إذا كان على علم بالمنطق، أو أن يكون دقيق الملاحظة إلا إذا استمد القوة من هدى الله، أما من يكون غير صادق الملاحظة فلن يستطيع الوصول إلى فهم أسباب أى علة فهما صحيحا».

وبعد أن توسع فى هذا البحث، وروى حالة رجل عليل شفى بالصلاة وضع المؤلف ثبوتا مفيدا بالكتب التى ينبغى لمن يتطلع إلى التفوق فى العلوم الطبية أن يقرأها، وهى تتراوح بين (الأقوال الماثورة) لأبوقراط والمقالات الست عشرة لجالينوس ومن (الذخيرة) لشاه خوارزم سيد إسماعيل الجرجانى منذ عشرين أو ثلاثين سنة فقط (سبقت المؤلف)، ثم يختم البحث بقوله «ولكن إذا أراد الدارس أن يستقل عن الكتب الأخرى، فلتكتف (بقانون) ابن سينا»^(٢).

أما أبو القاسم الزهراوى الذى كان مولده فى أوائل القرن العاشر الميلادى فهو يحذر طلاب الطب من أن ينحرف عملهم باليد إلى مسارات خاطئة لفداحة النتائج، وضرورة التفرقة الدقيقة بين المسارات الخاطئة والمسارات الصحيحة، فيقول^(٣)، «ينبغى لكم أن تعلموا أن العمل باليد ينقسم قسمين: عمل تصحبه السلامة، وعمل يكون معه العطب فى

(١) المرجع السابق، ص ١٠٣

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٤

(٣) محمود دياب: الطب والأطباء فى مختلف العهود الإسلامية، القاهرة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠،

أكثر الحالات. وقد نبهت في كل مكان يأتي من هذا الكتاب على العمل الذي فيه الفرور والخوف، فينبغي أن ترفضوه وتحذروه لئلا يجد الجاهل السبيل إلى القول والطعن، فخذوه لأنفسكم بالحزم والحيطة، ولرضاكم بالرفق والتثبت، واستعملوا الطريق الأفضل المؤدى إلى السلامة والعاقبة المحمودة، وتكفوا الأمراض الخطرة العسرة البرء، ونزهوا أنفسكم عما تخافون أن يدخل عليكم الشبهة في دينكم وديناكم، فهو أرقى لجاهكم وأرفع في الدنيا والآخرة لأقداركم.

ويوجب الزهراوى على طالب الطب أن يتعلم (التشريح) «حتى يقف على منافع الأعضاء وهيئتها ومزاجاتها واتصالها وانفصالها ومعرفة العظام والأعصاب والعضلات، وعددها ومخارجها والعروق والقوابض والسواكن ومواضع مخارجها». وهو يحذر من يهمل دراسة التشريح «أن يقع في خطأ يقتل الناس به»، وهو لا يسوق هذا القول على عواهنه، بل يضرب مثالا من خبرته حيث رأى طبيبا جاهلا قد شق طى «ورم خنزيرى» في عنق امرأة، فأصاب بعض شريانات العنق، فنزف دم المرأة حتى سقطت ميتة بين يديه^(١)!

وتبنى على بن رخصوان رأى أبقراط في الخصال التى ينبغى المرحص على التعليم الطبي أن يوفرها فيمن يريد أن يكون طبيبا، وهى^(٢):

١- أن يكون تام الخلق صحيح الأعضاء، حسن الذكاء، حسن الرواية، عاقلا ذكورا، خير الطبع.

٢- أن يكون حسن الملبس طيب الرائحة نظيف البدن والثوب.

٣- أن يكون كتوما لأسرار المرضى لا يبيح بشئ من أمراضهم.

٤- أن تكون رغبته في إبراء المرضى أكثر من رغبته فيما يتلمسه من الأجرة، ورغبته في علاج الفقراء أكثر من رغبته في علاج الأغنياء.

٥- أن يكون حريصا على التعليم والمبالغة في منافع الناس.

٦- أن يكون سليم الخلق، عفيف النظر صادق اللغة لا يخطر بباله شئ من أمور النساء والأموال التى شاهدها في منازل الأغنياء فضلا عن أن يتعرض إلى شئ منها.

(١) المرجع السابق، ص ٢٤٨

(٢) المرجع السابق، ص ٢٨١

٧- أن يكون مأمونا، ثقة على الأرواح والأموال، فلا يصف دواء قتالا ولا دواء يسقط الجثة، يعالج عدوه بنية صادقة كما يعالج حبيبه!

ويضع يوسف بن إسماعيل الخويني (أو الجويني) في القرن الثامن الهجري كتابا عنوانه يدل على طابعه التعليمي، فاسمه (ماليسع الطبيب جهله) ألفه ليكون «دستورا طبيا شاملا يرجع إليه الأطباء ويتعاطون المهن الصحية في أعمالهم وتعلمهم»^(١).

وإذا كنا قد عرضنا للبعد الخلقى، فإن كثرة ترده وخاصة في كتابات من كتبوا عن اعداد الطبيب وتعليمه، إنما ينبئ بعظم هذا البعد، فهذا على بن عباس الأهوازي المتوفى سنة ٣٨٤هـ / ٩٩٤. يلح على هذا البعد في كتابه (كامل الصناعة الطبية) فيقول^(٢): «ينبغي للطبيب أن يكون طاهرا ذكيا، مراقبا لله عز وجل، رقيق اللسان، محمود الطريقة، مبتعدا عن كل نجس وذنس وفجور، وأن لا يفتش للمرض سرا ولا يطلع عليه قريب أو بعيد...» وهو نفس المعنى الذى رأيناه عند الرازى.

ويحرص علماء الطب المسلمون على أهمية الجانب العلمى فى التعليم الطبى حتى لقد ذكر ابن سينا فى (القانون) أنه إذا قيل أن من الطب ما هو نظرى ومنه ما هو عملى، فلا يجوز أن يظن أن مرادهم فيه هو أن أحد قسمى الطب هو تعلم العلم والقسم الآخر هو المباشرة للعمل، كما يذهب إليه وهم كثير من الباحثين عن هذا الموضوع، بل يحق لنا أن نعلم أن المراد من ذلك شئ آخر وهو أنه «ليس واحد من قسمى الطب إلا علما لكن أحدهما علم أصول الطب والآخر علم كيفية مباشرته، ثم يخص الأول منهما باسم العلم أو باسم النظر ويخص الآخر باسم العمل»^(٣).

وقد بلغ من عناية الأطباء المسلمين بأمر تدريب الطلبة والأطباء وحرصهم على إتقانهم مهنة الطب أنهم كانوا إذا رأوا نقطة ضعف فى ناحية معينة زوهم بخبرتهم عن طريق التأليف... فقد وضع الرازى كتابا فى التشخيص للقانون Differential Diagnosis أسماه (كتاب ما الفارق أو الفروق أو كلام فى الفروق بين الأمراض) يذكر فيه سبب تأليفه له فيقول:

(١) على عبدالله الدفاع «إسهام علماء العرب والمسلمين فى الصيدلة» ص ٦٠

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٥

(٣) أحمد طه: الطب الإسلامى، ص ٧٧

لما رأيت أطباء الزمان لا يعرفون من الأمراض إلا ما تصوره عن الكتب بدلائله وأسبابه المذكورة، وكانت الأسباب والدلائل قد تشترك، والأمراض قد تشبه وكانت الهم قاصرة عن تحصيل العلم بذلك القياس والاستخراج من الأصول والقواعد رأيت أن أجمع كتاباً فيما يشبه من الأسباب والدلائل والأمراض وأجمع فيه من كل مشتركين ومتشابهين منها ثم أفرق بينهما، وهذا شيء يسهل حفظه وتذكره عند وقوعه وفائدته عظيمة في المباشرة من جهة تقطن الذهن لما يشبه والاحتراز من الشبه.. وهذا شيء لم يسبق له من تقدم لا لعجزهم بل لأنهم في رتبة الاجتهاد».

ولقد كان لانتشار البيمارستانات في العالم الإسلامي أثره في ازدهار التعليم الطبي عن طريق الملاحظة السريرية والممارسة. وقد حفل كتاب ابن أبي أصيبعة بالحديث عن مشاهدات الطلاب لكبار الأطباء وهم يجرون فحوصهم المختلفة بدقة وعناية^(١)، فهذا موفق الدين يعقوب بن سقلاّب «وكان شديد البحث واستقراء الأعراض بحيث إنه كان إذا افتقد مريضاً لا يزال يستقصي منه عرضاً، وما يشكوه وما يجده من مرضه حالاً حالاً، إلى أن لا يترك عرضاً يستدل به على تحقيق المرض إلا ويعتبره، فكانت معالجاته لا مزيد لها عليها من الجودة»^(٢)

وعلى بن رضوان يوضح لطلابه طريقة التشخيص الكاملة بقوله: «تعرف العيوب هو أن ننظر إلى هيئة الأعضاء والسحنة والمزاج ولمس البشرة، وتتفقد أفعال الأعضاء الباطنة والظاهرة، مثل أن تنادي من بعد فتعتبر (تختبر) بذلك حال سمعه، وأن تعتبر بصره بنظر الأشياء البعيدة والقريبة، وإسائه بجودة الكلام وقوته بشيل الثقل والمسك والضبط وأنحاء ذلك، مثل أن تنظر مشيه مقبلاً ومدبراً ويقوم بالاستلقاء على ظهره ممدود اليدين قد نصب رجليه وصفهما، وتعتبر بذلك حال أحشائه وتعرف حال مزاج قلبه بالنقبض وبالأخلاق، ومزاج كبده بالبول وحال الأخلاط، وتعتبر عقله بأن يسأل عن أشياء وفهمه وطاعته بأن يؤمر بأشياء، وأخلاقه إلى ما تميل بأن تعتبر كل واحد منها بما يحركه أو يسكنه، وعلى هذا المثال أجز الحال في تفقد كل واحد من الأعضاء والأخلاق. أما فيما يمكن ظهوره للحس، فلا تقنع

(١) المرجع السابق، ص ٧٨

(٢) ابن أبي أصيبعة: عيون الأبناء في طبقات الأطباء، بيروت، دار الثقافة، ١٩٨١، ج ٢، ص ٢٥٢

فيه حتى تشاهده بالحس، وأما فيما يتعرف بالاستدلال فاستدل عليه بالعلامات الخاصة، وأما فيما يتعرف بالمسألة، فابحث عنه بالمسألة، حتى تعتبر كل واحد من العيوب فتعرف هل هو عيب حاضر، أو كان، أو متوقع، أم الحال حال صحة وسلامة» (١)

أما الطبيب أبو المجد بن أبي الحكم، فكان يمر على المرضى في البيمارستان ومن ورائه عدد من التلاميذ فيستجوب المريض عن شكواه، ثم يفحص بدنه، ثم ينظر إلى قارورته وبصاقه ونبضه وما إلى ذلك من شواهد المرض وعلاماته، ثم ينسحب أبو المجد بعد ذلك إلى إيوان خاص بالبيمارستان فيقعد على دكة فيه ويقعد تلاميذه من حوله على بسط مفروشة، ويبدأ المعلم في استعراض ما يشكو منه المريض أمام التلاميذ والأعراض المرضية التي لاحظها عليه ويربط بين هذه وبين شكواه، ويصل بالاستنتاج إلى تشخيص المرض أو طريقة معالجته، فإذا صعب على المعلم تشخيص المرض أو طريقة علاجه، التقط كتاباً من مكتبة البيمارستان وقرأ به عن ذلك المرض وبطول هذا الدرس التطبيقي أو بقصره حسب عدد المرضى وغرابة الحالات المرضية التي تحتاج إلى كثير من التدارس وتعليم الطلاب عليها» (٢)

ومن أدق ما ذكره الرازي في هذا الشأن قوله أنه ليس يكفي في إحكام صناعة الطب قراءة كتبها، بل يحتاج مع ذلك إلى مزاولة المرضى إلا من قرأ الكتب ثم زاول علاج المرضى يستفيد من قبل التجربة كثيراً، ومن زاول المرضى من غير أن يقرأ الكتب، يفوته ويذهب عنه دلائل كثيرة، ولا يشعر بها البته، ولا يمكن أن يلحق بها في مقدار عمره، ولو كان أكثر الناس مزاولة للمرضى، ما يلحقه قارئ الكتب مع أدنى مزاولة، فيكون كما قال الله عز وجل (وكأين من آية في السموات والأرض يعرفون عليها وهم عنها معرضون).

كذلك أكد الرازي أن من أبلغ الأشياء فيما يحتاج إليه في علاج الأمراض بعد المعرفة الكاملة بالصناعة، حسن مساءلة العليل، وأبلغ من ذلك لزوم الطبيب العليل وملاحظة أحواله.

أما من جهة واجب الصيدلي ومسؤوليته وأعماله التي يجب أن يتعلمها فتركيب الأدوية وحفظها وصرفها، فإنه كرفيق مع الطبيب، يؤكد الخويني الكتبي صاحب كتاب (مالا يسع

(١) المرجع السابق، ج ٢، ص ١٧١

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥٦

الطبيب جهله) بأن وجوب «اتخاذ التركيب يحتاج إلى معرفة أجزاء المركب ولوازمه الداخلة فيه والخارجة عنه، والآلات المستعملة، وكيفية العمل... فالنواء المركب لابد أن تحصل له كيفية غير ما لكل واحد من مفرداته، وأن الطبيب المباشر يزيد منه وينقص على قدر الحاجة الحاضرة»، مع تعداد الأمور الواجب مراعاتها في المعالجة ولطرافتها وأهميتها. كمثال مراعاة المزاج الطبيعي الأصلي وطبيعة المرض ونوعه وسببه وتشخيصه، وسن المريض وعاداته وأحواله ومهنته ومسكنه، والزمن من السنة والمناخ في فصولها، وبعد الموضع الداوى وقربه، وقوة احتمال المريض، وقوام المادة وجوهر العضو الداوى وقوة حسه أو بلاذته، وقوة مقدرات النواء المركب^(١).

ويتميز الرازي على غيره من أطباء عصره بأنه اهتم بالنواحي النفسية في التعليم الطبي، يشير إلى هذا ابن أبي أصيبعة حيث قال «إن الرازي يقول: ينبغي للطبيب أن يوهم المريض أبدا بالصحة ويرجيه بها، وإن كان غير واثق بذلك فمزاج الجسم تابع لأخلاق النفس»^(٢).

وحرص بعض العلماء من الأطباء على التأكيد على ضرورة التعامل مع المعلم من منطلق التقدير والاحترام، ومن هنا يتبنى على بن العباس من وصايا أبوقرطبة أهمية أن يفضل الطلاب معلمهم ويحترمهم ويشكروهم ويقيمهم في مقام آبائهم ويكرمهم كإكرامهم لهم، ويحسنوا مكافئتهم ويكثروا برهم كما يكثرون برآبائهم ويكرمهم في أموالهم، وما أحسن ما قال: «... كما أن الأبوين كانا سبب كونه، كذلك المعلمون كانوا سبب شرفه ونباهته وحسن ذكره بالعلم، وكذلك قد يلزم الإنسان حق معلمه كما يلزمه حق والده. وقال: ينبغي أن تتخذوا أولاد معلمكم إخوة لكم كأولاد آبائكم. وقال أيضا: لا تبخلوا على من أراد تعلم هذه الصناعة من المستحقين لها بتعليمكم إياها بلا أجر ولا شرط ولا طلب مكافأة وصيروهم بمنزلة أولادكم وأولاد معلمكم وامنعوها من الاستحقاق من الأشرار والسفلة»^(٣).

ولقد أدرك العلماء المسلمون العلاقة بين العلوم بعضها ببعض وأن التخصص لا يعنى

(١) على عبدالله الدفاع. إسهام علماء العرب والمسلمين في الصيدلة ص ٦٠

(٢) ابن أبي أصيبعة عيون الأنباء، ج ٢، ص ٢٥١

(٣) أحمد طه. الطب الإسلامي، ص ١٠٦

انفصال هذه العلوم، بل إن بعضها ضرورى لدراسة البعض الآخر، وفي ذلك قال ابن سينا «تعاون العلوم هو أن يؤخذ ما هو مسألة في علم مقدمة في علم آخر، فالعلم الذي فيه المسألة معين للعلم الذي فيه المقدمة. وهذا على وجوه ثلاثة: أحدها، أن يكون أحد المعلمين تحت الآخر فيستفيد العلم السافل في مبادئه من العالى مثل الموسيقى من العدد والطب من الطبيعى والعلوم كلها من الفلسفة الأولى، وإما أن يكون العلمان متشاركين في الموضوع كالطبيعى والنجوم فأحدهما ينظر في جوهر الموضوع كالطبيعى والآخر ينظر في عوارضه كالنجومى، فإن الناظر في جوهر الموضوع يفيد الآخر المبادئ مثل استفادة المنجم من الطبيعى أن الحركة الفلكية يجب أن تكون مستديرة، وإما أن يكون العلمان متشاركين في الجنس وأحدهما ينظر في نوع بسيط كالحساب والآخر في نوع أكثر تركيبا كالهندسة، فإن الناظر في الأبسط يفيد الآخر مبادئ كما يفيد العدد الهندسة مثل ما في عشرة أقليدس»، ولذلك فإن الدارس للطب كان يجد نفسه محتاجا إلى أن يقرأ قراءات واسعة في شتى العلوم والمعارف التى تخدم مهنته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة^(١).

والمستقرى لتطور تعليم الطب في العالم الإسلامى يجد أنه في بدء نشأته تأثر كثيرا بالاتجاه الأغريقى مما جعل دراسة الطب إحدى الدراسات الفعلية اللازمة لإعداد الفيلسوف، وأنه كان يسبق دراسة الطب: دراسة الشعر والنحو، الحساب والنجوم^(٢). ومنذ أن ألف جالينوس كتابه باسم «أن الطبيب الفاضل يجب أن يكون فيلسوفا»، وجدنا أن كبار الأطباء المسلمين هم أيضا من الفلاسفة المشهورين، يقول الرازى في تسمية الطبيب الناجح: «إن من يريد أن يصل إلى مرتبة عالية في الطب فيجب أن يكون قادرا على فهم ما يقرأ، وأن يكثر القراءة في الكتب ودائم الاتصال بالمفكرين والفلاسفة، وأن يدرس الهندسة والنجوم، وإلا فإنه لا يعرف الأزمنة وحال البلدان، كما يجب أن يعرف المنطق، وإلا فلن يحسن تقسيم أجناس الأمراض إلى أنواعها ولا يعرف صواب من أصاب وخطأ من أخطأ»^(٣).

(١) المرجع السابق، ص ١٢٦

(٢) المرجع السابق، ص ١٥٤

(٣) المرجع السابق، ص ١٥٥

خاتمة

لعلنا بعد أن عرضنا للقارئ هذه الخريطة العامة لأبرز الاتجاهات التي سادت حركة الفكر التربوي في العصور الإسلامية، نكون بحاجة إلى وقفة تأمل ومراجعة لهذه الاتجاهات في عمومها وكليتها، وهي وقفة لن تكون طويلة- مع شدة الحاجة إلى هذا الوقوف الطويل- لأن مثل هذه الخطوة تحتاج إلى عمل مستقل.

ونحن عندما نقف هذه الوقفة مع الفكر التربوي الإسلامي، فإن هناك أسئلة تبرز لنا:- إلى أي حد استطاع الفكر التربوي أن يعكس، بأمانة وصدق، مصدرى الإسلام الأساسيين، القرآن الكريم والسنة النبوية؟

- إلى أي حد كان هذا الفكر يشكل استجابة حقيقية لاحتياجات المجتمع الإسلامي والفرد المؤمن بالإسلام؟

- إلى أي مدى استطاع هذا الفكر أن يتسق في عناصره بعضها مع بعض؟ وإلى أي مدى انسجم واتسق مع العناصر الكلية للحضارة والثقافة الإسلامية؟

- إلى أي مدى تمكن الفكر التربوي الإسلامي من الاستفادة من الفكر التربوي السابق عليه مما ينتمي لحضارات وثقافات أخرى؟ وإلى أي مدى تمكن من أن يشكل هو نفسه نبع عطاء لكل الجهود الفكرية التربوية التي أتت بعده في إطار حضارات أخرى؟

أسئلة أربعة نرجو ألا نكون بها قد حفرنا لأنفسنا حفرة نقع فيها، فهي أسئلة ضخمة، كل منها يحتاج إلى بحث قائم بذاته، لكننا، إذ نطرحها، لا نزعم لأنفسنا في هذا المقام الضيق (عنترية) خاصة نتيج لنا تحقيق هذه المهمة الشاقة، خاصة ونحن في نهاية رحلة علمية شاقة طويلة، عندها يكون الباحث قد استنفد كثيرا من الجهد والطاقة، ويكون القارئ قد وصل إلى درجة من التعب لا يستحب عندها الإثقال عليه، ومن هنا، فيكفي في هذا الشأن أن تشير كل هذه التساؤلات لنُدفع إلى التفكير فيها تفكيراً متأنياً متريثاً، وإلى البحث المدقق عن جوانبها دون عجلة واندفاع، لأنها ربما تقودنا إلى أحكام هامة، ومصدر الحكم في هذه الحالة سوف يتحمل مسئولية تاريخية كبيرة.

نقول هذا، لا هرباً من تحمل مثل هذه المسئولية، وإنما تقديراً لأهمية وخطورة هذه الخطوة، وحسبنا على أية حال أن نسجل هنا موقفنا المبدئى.

- أن التساؤل عن مدى تعبير الفكر التربوى الإسلامى عند مصدرى الإسلام: القرآن والسنة تساؤل أساسى، لأن الذى يرفع شعاراً، لابد أن يحاسب على أساسه، ومهمة مثل هذه المحاسبة سهلة وسريعة عند بعض الناس، إذ يسارعون إلى الحكم بأن هذا الفكر بالفعل كان إسلامياً فى كذا وكذا، ولم يكن كذلك فى كذا وكذا. وأرجو أن يستمичنى القارئ عذراً إذا أنا صارحته بأنتى كدت أشعر برجفة مفزعة، إذ أتصور نفسى حاملاً على كتفى مهمة الإجابة عن هذا التساؤل، ذلك أنها تحمل شبهة الحكم بالإيمان أو التكفير على آخرين، وحاشاى أن أفعل ذلك، أو أتحمّل مسئوليتى، إلا إذا كان المفكر أمامنا صريح العبارة فأنكر وعارض، وسفه وهاجم.

لكننا هنا بصدد نصوص يختلف كثيرون فى فهمها واستنباط المعانى والدلالات منها، وخاصة فى مسائل غير شرعية. لسنا هنا بصدد صلاة وصوم وحج، وسنا بصدد توحيد أو شرك، كما أننا لسنا بصدد ميراث وزواج وطلاق وبيع وشراء، ففى مثل هذه المسائل لابد أن تكون الخطوط الفارقة واضحة، لكننا بصدد نوع آخر من المعاملات الإنسانية والنظريات الفكرية التى تمتزج بالظروف، بأبعاد الزمان والمكان.. بصدد تفكير يتجه إلى البحث عن سبل تربية الإنسان ومكوناته، وما أفضل السبل للمعرفة والتعليم.. إلخ.

ها هنا قد لا يجد المفكر فى القرآن والسنة إلا مبادئ عامة وخطوطاً رئيسية، وتلك حكمة إلهية واضحة، فما دام الأمر يتعلق بتربية الإنسان التى هى متغيرة بتغير الزمان والمكان، كان طبيعياً أن تجئ توجيهات القرآن والسنة على درجة من العموم تتيح للتنفيذ فرصة التغيير بتغير الأحوال، وبدون خوف، ما دام المبدأ الأساسى متوفراً.

وبالتالى، فإن مساحة الاجتهاد هنا سوف تكون واسعة، وحركة العقل فسيحة، والشعار الأساسى يكون: رأينا هنا صواب يحتمل الخطأ ورأى غيرنا خطأ يحتمل الصواب!

- أما التساؤل الثانى عن مدى استجابة الفكر التربوى الإسلامى لاحتياجات المجتمع وتطلعات الإنسان المسلم، فيحق لنا أن نردد مع شاعرنا العربى الكبير

أولئك آياتى فجئتى بمتلهم إذا جمعتنا يا جرير المجمع!!

فصور ومظاهر الحضارة الإسلامية عبر ما لا يقل عن ثمانية قرون، تحفل بها المصادر المختلفة والآثار المتعددة، ودلالة هذه الصور والمظاهر الحضارية واضحة للباحث التربوى المؤرخ، فبقاء الحضارات لا يتأتى بمجرد الأوامر والقوانين واللوائح.. لا يتأتى بمجرد إقامة المؤسسات والتنظيمات، وإنما عن طريق (عقل عام) ونهج كلى تتشرب به أبنية إنسانية.. قوى بشرية، تكون هى الطاقة الحقيقية لحركة التطور، فالإنسان هو البانى، والإنسان هو الذى يهدم، وهو الذى ينشئ، وهو الذى يدمر، فوجود أبنية حضارية شاهقة، دليل على وجود بناء بشرى شاهق رائع.. أى على وجود تربية جيدة.

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا نظاما سياسية استطاعت أن تدير وتدبر وتحكم وتوجه بغير تربية سياسية تشكل قادة ومنفذين، وترسى دعائم أصول وقواعد حكم وسياسة؟

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا المساجد والعمائر والقصور، ويشقوا الطرق ويوفروا حرفا أساسية مشبعة للحاجات القائمة بغير تربية حرفية ومهنية يقوم بها صناع وزراع ومهنيون؟

كيف تأتى لهؤلاء أن يقيموا عدلا بين الناس بغير تربية تعلمهم الأخلاقيات وقواعد التعامل والتكافل والتعاون والتضامن؟

أمثلة كثيرة ومتعددة يمكن طرحها لبيان تلك الحقيقة التاريخية التى نؤكد عليها. ألا وهى أن البناء الحضارى الشامخ، والإبداع الحضارى المتنوع، لا يقوم إلا إذا توفرت له تربية مكافئة فى الشموخ وفى التنوع المبدع.

هل نريد بهذا أن نزعّم صورة وردية كانت قائمة للبنية الاجتماعية وتربية الإنسان فى العصور الإسلامية؟

فإذا كانت هناك صور حرية أكاديمية نعم بها علماء وفلاسفة ومفكرون أتاح لهم إبداعا فكريا رفيع المستوى، فقد كانت هناك أيضا صور فكرية، حاصرت بعضا آخر وكادت أن تخلق فكرهم.

وإذا كانت هناك صور اجتهاد وتفكير وعقل، فقد كانت هناك صور خرافة وجهل وجمود أيضاً فعلت العكس مما فعلته الأولى.

إن بعض من يكتبون في هذا المجال، يحترفون هواية (الصيد) .. صيد الوقائع المؤيدة لأحكام مسبقة (مع) أو (ضد)، والقضية هنا هي أن أى تطور حضارى يستحيل أن يخلو من صور سلب وصور إيجاب، فالحضارة الغربية صاحبة الصواريخ عابرة القارات والسفن الفضائية وثورة الإلكترونيات والانفجار المعرفى، هي التي ولدت صوراً متعددة من التحلل الأخلاقى وبرود العواطف الإنسانية ومادية العلاقات الاجتماعية ونفعية النظم والمؤسسات، إلى درجة دفعت البعض إلى القول بأن التربية الغربية قد فشلت فى بناء الإنسان المنشود، وبالطبع ليس هذا حكماً صائباً، فالسيارة التي تسير بنا وتفيدنا وتنقلنا لتحقيق أغراضنا، هي نفسها التي تخرج عادماً يلوث البيئة!! ليست حركة الحضارة بهذه السلبية أو تلك مما يمكن تسميته (بالآثار الجانبية)، وليس الحكم بشأنها لا بديل له إلا الأبيض والأسود، فبين الأبيض والأسود درجات، والعبرة دائماً بالتوجه العام والاتجاه الكلى والحصيلة النهائية.

— فإذا ما جئنا إلى التساؤل الثالث الخاص بمدى اتساق عناصر الفكر التربوى الإسلامى بعضها مع بعض، فإن الإجابة عنه تستلزم التنبيه إلى ما يلى:

الأمر الأول، أننا هنا بصدد فكر تعددت مجالاته، ولكل مجال منهج خاص فى التفكير وطريقة مخصوصة فى البحث، فمجال الفقهاء له منهج يختلف عن منهج المتكلمين، هؤلاء لهم نهج لا يتماثل مع نهج الفلاسفة، وكل هؤلاء يفترون كثيراً عن طريقة الصوفية، والعلماء لهم أسلوب يعتمدون فيه على التجربة والمعينة والمباشرة فى وقائع مادية ملموسة، ومن ثم فإن الحكم بالاتساق من عدمه، لا يكون بين هذه المجالات مجتمعة، وإنما يمكن البحث عنه داخل كل مجال على حدة.

الأمر الثانى، أننا بإزاء مساحة زمنية طويلة استغرقت قروناً عدة، ولا شك أننا نحمل الفكر التربوى الإسلامى فوق ما يطبق إذا نحن طالبناه أن يظل متسقاً مع نفسه طوال هذه القرون الطوال، وإلا افتقد شرطاً أساسياً من شروط الفكر الصحيح، ألا وهو

المرونة التي تجعله يتفعل بتطور المجتمع وتغير الأحوال، لا بمعنى التقلب والتناقض من حين إلى آخر، كلا، إذ لا بد من الالتزام (بالأصول)، وإنما نقصد المرونة في (الفروع).

الأمر الثالث، أننا لسنا بإزاء مساحة زمنية طويلة فقط، وإنما بإزاء مساحة جغرافية ضخمة تمتد من الصين شرقاً إلى المحيط الأطلسي غرباً، ومن جنوب الاتحاد السوفيتي وأوروبا شمالاً إلى وسط أفريقيا وجزر الهند جنوباً، ومساحة ضخمة كهذه، تتعدد فيها المؤثرات، وتتباين المتغيرات، مما لا بد أن يترك بصماته على حركة الفكر.

لهذه الاعتبارات الثلاثة، نستطيع أن نذهب إلى أن الحكم العام هنا يمكن أن يظلم الفكر التربوي الإسلامي، ويصبح من الأرفق الاتفاق أولاً على نقطة تلاقى البعد الزماني والبعد المكاني عند فكر مفكر أو مدرسة أو اتجاه، حتى نضمن عدالة الحكم.

أما عن مدى انسجام الفكر التربوي الإسلامي مع سائر عناصر الحضارة والثقافة، فإنّه، بحكم طبيعته، لا بد أن يكون منسجماً ومتسقاً، إذ أن (التربية) منظومة فرعية من بنية مجتمعية كلية، كما أنها عملية (تنفيذية)، وهي بهذين الاعتبارين، متغير (تابع) في كثير من الأحيان، وإن كانت تقوم هي كذلك (بإعادة إنتاج) العناصر الثقافية والحضارية بنفس الكيفية ونفس النهج الذي يريده لها المسكون بمقاييد الأمور.. وهكذا نجد أنه في الوقت الذي يشيع فيه الاستبداد والقهر، يختفى الحوار والنقاش من التعليم، وفي الوقت الذي يشيع فيه الاستغلال، تسود فيه الخرافة في تربية الإنسان!

ومع ذلك، فلا نستطيع أن ننكر ضعف توافق بين التربية (فكراً) وبينها (عملاً)!! إنها مشكلة شهيرة في معظم المجتمعات، لكنها صارخة في مجتمعاتنا، حتى لقد اتهمنا كثيراً بأننا أساتذة اللفظ والكلام، وكان ما تتميز به اللغة العربية من سحر وبلاغة ومعمار، قد أغرى كثيرين بالسياحة في داخل هذا البناء المعماري الرائع، ونسى نفسه، وظل تائها فيه، دون أن يحفل بالخروج منه إلى حيث ضجيج الحياة وصخب الواقع وحركة الأحداث.

هل نستطيع أن نقرر أن حركة التعليم الواقعي داخل المساجد والكتاتيب والمدارس، كانت هي الصورة التنفيذية لأراء وأفكار ونظريات المربين؟ لا نظن إلى حد كبير، إذا استثنينا المجال الفقهي، فما كان يقال وينظر فيه في كل من الدائرة الكلامية والدائرة

الفلسفية وإلى حد كبير، الدائرة الصوفية، تميز بقدر من الأرستقراطية الفكرية.. جهد صفوة لم يلتحم كثيرا بحركة الواقع التعليمي. أما المجال العلمي، فهو مرتبط بضرورة بمن مارسوا العمل العلمي دون أن يشيع هذا الأسلوب بين الآخرين في مواقع تعليمية أخرى.

- أما التساؤل الرابع والأخير المتصل بمدى اتصال الفكر التربوي الإسلامي بما سبقه، وأثره فيما لحقه، فإننا لسنا أحرارا في الإجابة بالنفي، لأننا هنا بإزاء قاعدة في التطور الحضاري تؤكد حقيقة التلاقح والتفاعل بين الحضارات، وأن الحضارة الوليدة، لا تستطيع القيام والنهوض إلا إذا تغذت في مراحلها الأولى على الأقل من الحضارات التي سبقتها.

ومن هنا فقد كان طبيعيا أن يتغذى المفكرون المسلمون على ثمرات الفكر التربوي الإغريقي كما تبدى عند أفلاطون وأرسطو بصفة خاصة، لما كان يمثل هذا الفكر من شموخ وعمق وإحاطة وشمول، فضلا عن خلوص ساحة الفكر العربي السابق على ظهور الإسلام من ثمرات ناضجة تستطيع إشباع الحاجات الجديدة. لقد كان العرب، على سبيل المثال، لهم جهد ناضج ورائع في المجال الأدبي وخاصة الخطابة والشعر، قبل الإسلام، ولذلك، فعندما اتصلوا بحضارات سابقة، لم يتأثروا إلا نادرا بمظاهرها الأدبية، على عكس ما حدث في المجال الفلسفي.

لكن، لأن العمل التربوي ليس فلسفة فحسب، وإنما هو أيضا قيم واتجاهات، وجدنا - متأثرا بالأغريق فلسفة ومعرفة تربوية، دون أن يحدث نفس الشيء، بنفس الدرجة في مجال التنفيذ والتطبيق، نظرا لما هو معروف من تباين واختلاف واضح بين قيم واتجاهات المجتمع العربي، وقيم واتجاهات المجتمع الأغريقي ولعل هذا يفسر إلى حد ما، الفجوة التي لمسناها ونحن بصدد الإجابة عن التساؤل السابق مباشرة.

ونفس القاعدة نستطيع أن نقررها، بلا افتعال ولا حرج بالنسبة لما تلا الحضارة التي أعقبت الحضارة الإسلامية، ألا وهي الحضارة الغربية، وهناك عدد لا بأس به من الدراسات والبحوث التي كتبها، لا عرب ومسلمون فقط، وإنما غربيون، تشير وتؤكد على تأثير الحضارة الإسلامية في نهضة الحضارة الغربية.

ويعد.....

فإن المجال متسع وفسيح، كان علينا أن نقدم للقارئ صورته العامة دون تفصيل، حتى يستطيع أن يلم بأطرافه، ونرجو الله أن نكون قد وفقنا إلى شيء من ذلك، فما وسعته الطاقة، حملناه، وما قصرنا فيه، إن هو إلا سهو إنسان محدود الطاقة.

١٩٩١/٧٨١٨	رقم الإيداع
٩٧٧-١٠-٠٥٠٤-٩	الترقيم الدولي

تطلب جميع منشوراتنا من :

دار الكتاب الحديث

الإدارة : برج الصديق - الشرق - الكويت

ت : ٢٤٦٠٦١٨ - ٢٤٦٠٦٢٨ فاكس ٢٤٦٠٦٢٨